09.1001
FÉVRIER 2009

La représentation de l'Islam dans les manuels d'histoire en Suisse romande

Étude comparative des manuels scolaires dans le cadre du Dialogue Euro-Arabe, coordonnée conjointement par les Commissions française et marocaine pour l'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO).

Elisabetta Pagnossin





Institut de recherche et de documentation pédagogique

La représentation de l'Islam dans les manuels d'histoire en Suisse romande

Étude comparative des manuels scolaires dans le cadre du Dialogue Euro-Arabe, coordonnée conjointement par les Commissions française et marocaine pour l'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO)

Elisabetta Pagnossin

IRDP
Faubourg de l'Hôpital 43
Case postale 556
CH-2002 Neuchâtel

Tél. ++41 (0) 32 889 86 18
Fax ++41 (0) 32 889 69 71

E-mail documentation@irdp.ch
http ://www.irdp.ch

Remerciements

Mes remerciements chaleureux vont à Simone Forster, collaboratrice scientifique à l'IRDP et à Hasni Abidi, Directeur du Centre d'études et de recherche sur le monde arabe et méditerranéen (CERMAM) à Genève, pour leurs remarques constructives sur le contenu du présent rapport. J'en assume néanmoins l'entière responsabilité.

Je remercie infiniment aussi Corinne Martin, collaboratrice administrative à l'IRDP, pour sa relecture attentive du manuscrit.

Cette publication est également disponible sur le site IRDP :

http ://www.irdp.ch/

Cette publication de l'IRDP est un document de travail. La diffusion de ce document est restreinte et toute reproduction, même partielle, ne peut se faire sans l'accord de son auteure.

TABLE DES MATIÈRES

Avant-propos

L'une des activités scientifiques de l'Institut de recherche et de documentation pédagogique (IRDP) est l'évaluation des manuels scolaires. Depuis plusieurs années l'IRDP a été souvent associé à des projets de l'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO). Ceux-ci analysent l'éventuelle présence de stéréotypes, de diverse nature, qui peuvent être présents dans les moyens d'enseignement des différentes disciplines scolaires. Par exemple, il y a quelques années, l'une de ces collaborations a porté sur l'analyse des stéréotypes culturels en lien avec l'apprentissage et l'enseignement des langues.

Il est important de s'assurer que les messages éducatifs transmis aux élèves par le biais des manuels scolaires sont respectueux des valeurs démocratiques de paix, de justice et de tolérance. De même, il faut qu'ils ne véhiculent pas, même indépendamment de la volonté des auteurs, des pensées contraires à ces principes, et ceci d'autant plus qu'ils s'adressent à un public relativement jeune.

La présente analyse est circonscrite à quelques aspects des questions posées dans le cadre du dialogue interculturel et interreligieux, visant à la promotion d'attitudes de respect mutuel et à l'intégration de tous les élèves à l'école. Cette contribution, dont l'ampleur est limitée, s'inscrit dans le projet de l'UNESCO coordonné conjointement par la Commission Nationale Française et la Commission Nationale Marocaine pour l'Éducation, la Culture et les Sciences intitulé *Étude comparative des manuels scolaires dans le cadre du Dialogue Euro-Arabe*[1].

Les objectifs communs de ce projet sont les suivants :

« *1. Renforcer le dialogue et développer la capacité de vivre ensemble*

- *en favorisant l'évolution des contenus d'enseignement fondés sur la connaissance et la compréhension des sociétés européennes et arabes pour mieux appréhender le dialogue entre celles-ci ;*
- *en favorisant l'amélioration de la formation des enseignants dans la perspective de construire le dialogue pour que les élèves puissent acquérir une image réciproque plus favorable, une vision ouverte et concrète dans le respect de toutes les formes de différences et dans l'esprit de compréhension et de confiance mutuelles ;*

2. Développer la capacité de travailler ensemble des Commissions nationales pour l'UNESCO, des experts ou des institutions sur les problématiques de recherche d'intérêt commun ;

3. Contribuer aux travaux de l'UNESCO dans l'élaboration de sa stratégie sur les manuels scolaires en vue d'améliorer la qualité de l'éducation pour la promotion de la paix, des droits de l'homme, de la compréhension mutuelle et du dialogue interculturel. »

Deux rencontres réunissant les expert.e.s des pays participants ont déjà eu lieu. L'une a été organisée à Lyon au siège de l'Institut National de Recherche Pédagogique (INRP), du 2 au 4 juin 2005, afin de définir le cadre théorique et méthodologique commun de la recherche. Le relevé des conclusions de ces journées précise que « *Cette réunion avait pour objet de définir les modalités de mise en œuvre d'études ayant pour objectif de mettre en évidence les stéréotypes, les malentendus et les « non-*

[1] Ce projet fait suite au colloque international *Apprendre à vivre ensemble : quelle éducation pour quelle citoyenneté ?* qui s'est tenu à Rabat du 10 au 14 mars 2003 (Cf. UNESCO, 2003).

dits» véhiculés par les manuels scolaires». Ces études seraient réalisées par les chercheurs chargés de poursuivre leurs investigations sur les manuels de leur propre pays. «*Les participants ont souhaité se référer à la Charte des Nations Unies ainsi qu'à l'Acte constitutif de l'UNESCO appelant à la paix entre les peuples et au respect de la diversité culturelle. Ils ont estimé que l'adoption d'une méthodologie commune pour ces études permettrait de renforcer le dialogue euro-arabe et de lutter contre les préjugés et les représentations erronées qui peuvent exister dans les deux régions*».

Le deuxième colloque international s'est déroulé à Rabat, les 15 et 16 septembre 2006, afin de faire le point sur l'état d'avancement des travaux et le déroulement de la recherche. Il a réuni les expert.e.s originaires des pays suivants qui ont accepté de participer au projet: Allemagne, Égypte, Émirats Arabes Unis, France, Hongrie, Koweït, Maroc, Qatar, Pologne, Slovénie, Suisse[2], Tunisie. L'Organisation de la Ligue Arabe pour l'Éducation la Culture et la Science (ALECSO), l'Organisation Islamique pour l'Éducation la Science et la Culture (ISESCO), le Conseil de l'Europe et l'UNESCO (Secteur de l'Éducation, Bureau de Rabat, Bureau du Caire) étaient également représentés.

Une réunion conclusive de présentation et de mise en commun des résultats, organisée par le Conseil de l'Europe, est prévue à Strasbourg, avant la publication d'une étude globale.

La Commission nationale Suisse pour l'UNESCO a confié à l'Institut de recherche et de documentation pédagogique (IRDP) à Neuchâtel la charge de mener l'étude pour la Suisse. Le présent rapport représente sa modeste contribution. L'auteure de cette recherche garde néanmoins l'entière responsabilité des propos exprimés.

2 A cette occasion, l'auteure de ce rapport a présenté une communication intitulée: «Spécificités du système éducatif suisse et implications méthodologiques pour l'analyse des manuels scolaires».

Introduction

« Les manuels scolaires et autres matériels didactiques ont pour vocation de transmettre savoir et compétences, mais aussi de façonner les modes d'interaction entre les apprenants et le monde extérieur » (UNESCO, 2005 : avant-propos). Ce principe est à l'origine du projet auquel est rattachée la présente étude. La définition[3] de quelques concepts (stéréotypes, préjugés, non-dits, …) permettra de délimiter davantage le cadre d'analyse.

Le terme *stéréotype* – tout comme « cliché » – issu de la terminologie typographique[4], désigne une représentation figée, une idée reçue qui simplifie et caractérise l'Autre par quelques traits marquants. Descriptions et jugements de valeurs sont ainsi alliés et abondamment partagés par une communauté.

Les « stéréotypes nationaux » constituent des représentations simplifiées, voire simplistes, d'une nation. « Un stéréotype national est donc une image répétitive supposée représenter une collectivité, une nation – produite par d'autres collectivités, le plus souvent les autres nations » (Frank, 2000 : 20). Le concept de stéréotype comprend plusieurs dimensions.

« Le stéréotype national comporte une dimension *simplificatrice,* au sens où il structure l'image d'une nation. Il se charge de caractériser un peuple, voisin ou lointain, de le catégoriser, de le réduire. (…) Pareille simplification[5] implique toujours que l'on préfère la partie au tout, le détail – significatif – à l'ensemble. Le stéréotype est d'autant plus fort qu'il est réducteur et pauvre en informations » (Frank, 2000 : 18). « D'où ces stéréotypes tirent-ils leur force ? Leur secret consiste à puiser, dans le passé, des morceaux épars de vérité qu'ils fondent en une image supposée exprimer toute la vérité d'un peuple. Une deuxième caractéristique du stéréotype est *sa durée et sa répétition dans le temps*. Sa troisième caractéristique est sa *dimension collective et sociale.*

Cet auteur précise encore que « Le propre d'un stéréotype est d'être intériorisé par les membres d'une collectivité, comme s'ils l'avaient eux même produit. Les stéréotypes, les préjugés peuvent, selon les situations, être dangereux.

L'espace social n'est pas seulement un espace de réception, mais également de diffusion. La quatrième dimension du stéréotype est que, à la différence du lieu commun, ils expriment, en plus d'une idée, un jugement. Le stéréotype est à la fois un préjugé et un cliché » (Frank, 2000 : 24).

« Malgré toutes ces caractéristiques spécifiques (réduction simplificatrice, répétition dans la durée, production dans un espace collectif, jugement hâtif), les stéréotypes ont les mêmes modes de fonc-

[3] La définition du terme « stéréotype » donnée par Le Robert est la suivante : « Opinion faite s'imposant comme un cliché aux membres d'une collectivité » (Henri Pieron).

F. Audigier (2005 : 68-69) cite Jean-Léon Beauvois et Jean-Claude Deschamps (1990), (« Vers la cognition sociale », in Rodolphe Ghiglione, Claude Bonnet et Jean-François Richard (dir), Traité de psychologie cognitive, tome 3, Paris, Dunod, p. 11) pour qui « Les stéréotypes renvoient aux images que les différents groupes sociaux ont de leur propre groupe (auto-stéréotypes) et d'autres groupes (hétéro-stéréotypes). Un stéréotype est donc un ensemble de croyances sur n'importe quel groupe de personnes ». Audigier (idem) cite encore Cordier (le Dictionnaire de sociologie, publié en 1999 sous la direction d'Ansart et Akoun), qui distingue les stéréotypes des préjugés : « Le stéréotype est une représentation simplifiée à l'extrême des autres et de soi-même reproductible dans différents contextes, alors que le préjugé est une attitude négative envers un ou plusieurs groupes ». Les caractéristiques du stéréotype relevées par cet auteur sont : l'uniformité, la simplicité, la prégnance, le ton affectif, le contenu.

[4] D'après les précisions données par R. Frank (2000 : 17), « le suffixe « type » désigne le caractère d'imprimerie ou l'image imprimée ; quant au préfixe, il dérive de l'adjectif grec stereos, qui signifie littéralement « solide » et, au sens figuré, « opiniâtre » ».

[5] Le détail associé à un peuple peut être un élément vestimentaire, un attribut, une épithète.

tionnement que les autres types de représentation. Deux dynamiques sociales régissent l'ensemble des représentations. Premièrement, toute image de l'Autre est ambivalente : le négatif et le positif coexistent dans les imaginaires sociaux. La deuxième ambivalence est la projection de Soi dans la représentation de l'Autre.

En effet, le stéréotype met en scène une image d'autrui, souvent instrumentalisée en fonction de ce que l'on espère ou de ce que l'on redoute pour soi. (…) L'image de l'Autre n'est pas une image *en soi*, mais *pour soi*, une image-prétexte destinée à se représenter soi-même. Les défauts et les qualités de l'Étranger–type servent à faire valoir les qualités que l'on s'arroge (…). Les représentations héritent du passé, sont réactivées par les enjeux du présent, et ouvrent sur des perspectives d'avenir (…). En simplifiant la représentation de l'Autre, les stéréotypes nationaux simplifient en même temps la représentation de Soi. Par conséquent, ils jouent un rôle fondamental dans la construction de l'identité collective et, plus particulièrement, de sa propre identité nationale. L'exercice par lequel un peuple « catégorise » les autres nations lui permet, à son tour, de « catégoriser » la sienne propre, de la construire par rapport aux autres peuples : face à eux, contre eux, ou à côté d'eux. Cette construction s'opère dans un mouvement incessant, et les images stéréotypées de l'Autre, comme dans un jeu de miroirs, contribuent à nourrir ce processus d'identification. Ainsi, les stéréotypes, par définition figés, n'ont pas pour autant un fonctionnement immuable » (Frank, 2000 : 21-24).

Les vecteurs des stéréotypes sont multiples, tels par exemple, le langage, les images, le livre, la presse, l'art, le cinéma ou la télévision, mais aussi l'école.

Une dernière forme de discrimination peut porter sur les absences – les non-dits, c'est-à-dire, un noyau de concepts ou événements marquants dont la présentation est volontairement ou involontairement omise ou simplifiée.

Le document de référence commun aux études nationales, établi à Lyon en 2005 lors de la première réunion des expert.e.s nationaux, a aussi servi de canevas pour notre recherche, il comporte des éléments relatifs au contexte de la production et de l'utilisation des manuels scolaires. Quelques adaptations ont été nécessaires en raison des caractéristiques propres du système éducatif suisse. La description d'un certain nombre de spécificité du système suisse figure dans la première partie de cette étude ; en effet, certains éléments influencent directement et indirectement les possibilités de choix du corpus à analyser. Suit une brève présentation des manuels d'histoire retenus et des thématiques qui font l'objet des observations.

L'étude de Marlène Nasr *Les Arabes et l'Islam vus par les manuels scolaires français* (2001) permet de disposer d'une grille d'analyse à laquelle il est intéressant de confronter les différents éléments tirés des manuels d'histoire retenus pour la Suisse romande[6].

Cet ouvrage a pour nous essentiellement une utilité méthodologique. En effet, c'est un exemple de grille d'analyse, parmi d'autres, à laquelle les textes des manuels analysés sont confrontés. De fait, ce cadre théorique n'est pas sujet en lui-même à une discussion critique ou à des commentaires préalables de notre part, mais il sert à illustrer plus particulièrement la démarche comparative.

Le cadre théorique adopté a également l'avantage d'être issu d'une étude qui a pu relever les changements survenus en l'espace d'une dizaine d'années dans la (re-)présentation de la problématique qui nous occupe ici. Malheureusement, dans notre étude des manuels d'histoire en Suisse romande, la dimension diachronique est absente ; elle aurait permis un éclairage intéressant sur l'évolution de la présentation de cette thématique dans les manuels francophones rédigés au fil du temps.

[6] En Suisse et surtout en Suisse romande les travaux axés sur la problématique des stéréotypes dans les manuels scolaires sont pratiquement inexistants. Les quelques rares publications traitent principalement des stéréotypes sexuels ou culturels, surtout de ceux qui sont liés à l'apprentissage des langues étrangères.

Divers aspects de l'encadrement écrit sont étudiés en détail. Ainsi les titres, les sous-titres et l'origine des documents montrés dans les manuels peuvent-ils déjà donner des premières informations et impressions quant au type de message que les auteurs, consciemment ou inconsciemment, transmettent aux élèves via le manuel. En effet, le ton qui se dégage de la lecture d'un titre ou d'un sous-titre influence le contenu du récit qui le suit.

Ensuite, l'étude des textes est structurée par rapport à cinq dimensions majeures, à savoir : les dimensions religieuse, politico-militaire, sociale, économique, culturelle. Chaque dimension regroupe des aspects et affirmations stéréotypés qui, dans l'analyse de Nasr, sont discutés séparément[7].

Les traits constitutifs de la vision de l'islam et de sa civilisation transmise dans les manuels analysés, se retrouvent aussi bien dans les parties textuelles que dans l'iconographie qui les accompagne. Celle-ci est décrite aussi bien par rapport aux cartes et schémas présentés, que par rapport aux reproductions et aux photographies.

Quelques remarques conclusives permettront de synthétiser les résultats des aspects traités dans les différentes sections.

7 L'analyse de Bouayed (2004) reprend partiellement ces questions.

1. Brève présentation des systèmes éducatifs suisse et cantonaux

De nombreuses spécificités caractérisent la Suisse et deux d'entre elles méritent tout particulièrement d'être relevées dans le cadre de cette analyse. La Suisse est un Etat fédéral constitué de 26 cantons, et multilingue, où le français, l'allemand et l'italien sont des langues nationales.

La Suisse romande, entité essentiellement linguistique, est formée de 4 cantons entièrement francophones (Jura, Genève, Neuchâtel, Vaud) et des parties francophones de trois cantons bilingues (Berne, Fribourg et Valais). Les directeurs des départements de l'instruction publique de ces cantons se réunissent dans le cadre de la Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP)[8] qui, à son tour, constitue, avec d'autres conférences régionales, la Conférence des directeurs de l'instruction publique (CDIP), au niveau national (fédéral). La collaboration intercantonale en matière de scolarité obligatoire est régie actuellement par un Concordat datant de 1970[9].

1.1 Les réformes en cours

De très nombreuses réformes en matière d'éducation et de formation sont en cours dans le pays. Soulignons plus particulièrement celles qui visent la scolarité obligatoire à savoir le projet d'un nouveau traité intercantonal, appelé Concordat HarmoS (Accord intercantonal sur l'harmonisation de la scolarité obligatoire) au plan national, qui transfère une partie de la souveraineté cantonale en matière d'éducation au niveau intercantonal. Ce nouveau document remplacerait et élargirait celui qui est actuellement en vigueur. Parallèlement, la Convention scolaire romande vise davantage d'harmonisation au plan régional[10]. Actuellement en phase de ratification parlementaire auprès des cantons, ces dispositifs pourraient être totalement opérationnels en 2014-15.

Les deux projets sont complémentaires. Ils ont pour objectif l'harmonisation des principaux paramètres de la scolarité obligatoire, avec comme corollaire, l'amélioration de la mobilité à l'intérieur et à l'extérieur du pays, ainsi que l'augmentation de la transparence. Le contrôle de la qualité du système de formation devrait être assuré par l'introduction d'instruments de pilotage. Ces accords constituent des dispositifs juridiques qui facilitent la coordination et permettent une meilleure coopération intercantonale. Ils prévoient des modifications des structures et de l'organisation scolaires, mais également la rédaction de plans d'études communs aux régions linguistiques et la gestion coordonnée des moyens d'enseignement[11].

---

[8] Outre les cantons francophones, cette Conférence inclut le Tessin, canton italophone qui représente pratiquement à lui seul également une région linguistique.

[9] Pour de plus amples informations, cf. par exemple,
http ://www.cdip. ch/f/CDIP/rechtsgrundlagen/framesets/mainRechtKonk_f.html ; CIIP (2003).

[10] Pour les versions de ces textes, cf. respectivement CDIP (2007) et CIIP (2007a).

[11] Le Concordat HarmoS ou Accord intercantonal sur l'harmonisation de la scolarité obligatoire (d'après la version du 14.6.2007) prévoit dans son article 8, al. 1 « L'harmonisation des plans d'études et la coordination des moyens d'enseignement sont assurées au niveau des régions linguistiques » par les conférences régionales de la CDIP, c'est à dire par la CIIP pour la Suisse romande. Il précise (art. 8, al. 2) que les « Plans d'études, moyens d'enseignement et instruments d'évaluation, ainsi que les standards de formation sont coordonnés entre eux » (CDIP, 2007).

En Suisse romande, la coordination des moyens d'enseignement est plus ancienne. En tant que Conférence régionale, c'est la Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP) qui est chargée de la coordination des moyens d'enseignement, tâche qu'elle assume depuis de nombreuses années dans plusieurs domaines sur la base de ses statuts et d'accords particuliers.

Dans le cadre de la CIIP, les chefs des départements de l'instruction publique, de la formation et de l'éducation des cantons romands[12] ont signé, le 19 février 2004, une *Convention intercantonale administrative sur les moyens d'enseignement et les ressources didactiques*.

Précisons par ailleurs que d'après l'article 5 de cette Convention, « sont considérés comme moyens d'enseignement ou ressources didactiques …

– les manuels, les fiches de travail des élèves ainsi que le matériel de classe accompagnant ;

– les ouvrages didactiques à l'intention des enseignants, y compris les ouvrages généraux (plans d'études, lignes directrices ou recommandations) ;

– les supports audiovisuels et informatiques ;

– les ressources informatiques en ligne (sites intranet / internet) ;

– les projets d'actions éducatives » (CIIP, 2004).

Plusieurs actions envisagées dans cette Convention peuvent être réalisées conjointement, et, par ordre de priorité, les signataires conviennent :

« a) [d']adopter et acquérir un ensemble unique de moyens pour l'enseignement d'une discipline dans un degré ou un cycle ;

b) [d']adopter un choix de deux à trois ensembles de moyens pour l'enseignement d'une discipline dans un degré ou un cycle et [de] les acquérir ;

c) [de] définir une offre ouverte de moyens d'enseignement dûment sélectionnés et approuvés ; l'approbation autorise l'usage du moyen dans les classes des cantons parties ;

d) [de] réaliser ou faire réaliser un moyen original » (CIIP, 2004 et art. 9, al. 2 de la Convention scolaire romande, CIIP, 2007b)[13]. »

Des moyens d'enseignement communs ont été élaborés depuis longtemps pour un certain nombre de disciplines, par exemple les mathématiques. Une commission d'évaluation des ressources et des projets didactiques[14] a été instituée pour se prononcer sur les publications existant sur le marché, pour évaluer les besoins, pour valider des projets, pour élaborer des mandats, avec également un rôle d'expertise et de conseil pour le développement et l'avenir des ressources didactiques.

L'histoire ne figure pas explicitement parmi les champs de la collaboration[15], mais à terme elle y sera sûrement intégrée. Néanmoins, cette commission de la CIIP travaille actuellement aussi à l'harmo-

12 Le canton du Tessin n'a pas signé cette convention.

13 « La volonté affichée par les cantons de la CIIP repose sur le principe visant à expertiser des ressources existant sur le marché privé afin de les introduire de manière coordonnée dans l'Espace romand de la formation. Le cas échéant, des adaptations sont apportées pour des besoins spécifiques (les moyens existant sur le marché privé francophone sont en général conçus pour le système éducatif du pays concerné) » (CIIP, 2007b : 14).

14 La commission d'évaluation exerce les missions suivantes : « a. évaluation et proposition d'approbation pour les ressources didactiques existant sur le marché ; b. analyse des besoins identifiés, validation des projets, élaboration de mandats ou de cahiers de charges de réalisation pour des ressources nouvelles ; c. expertise et conseil pour le développement et l'avenir des ressources didactiques » (art. 13 de la Convention de 2004).

15 « Les cantons signataires de la Convention collaborent prioritairement dans les secteurs suivants : a. la scolarité obligatoire, y compris l'éducation préscolaire ; b. l'enseignement du français, des langues étrangères, des mathématiques, ainsi que l'éducation générale ; c. l'enseignement dans la formation professionnelle » (Art. 4 de la Convention, 2004).

nisation des manuels d'histoire dans les cantons romands,laquelle deviendra une nécessité lorsque le nouveau Concordat intercantonal HarmoS et la nouvelle Convention scolaire romande[16] seront ratifiés.

Pour l'instant, et en attendant ces réformes, chaque système éducatif cantonal garde totalement ses spécificités, aussi bien au niveau des structures, que de l'organisation scolaire, des contenus des enseignements, etc., ainsi que des moyens d'enseignement pour certaines disciplines. Par conséquent, à ce jour, les moyens utilisés pour l'enseignement de l'histoire aux degrés qui nous intéressent pour cette étude[17] relèvent encore des choix cantonaux. Ces derniers se portent sur des publications spécifiques cantonales (nouvellement rédigées ou adaptées) ou simplement sur l'utilisation de moyens d'enseignement francophones étrangers.

1.2 Quelques caractéristiques de la scolarité obligatoire en Suisse

Une présentation schématique de l'ensemble du système éducatif suisse[18] se trouve en annexe (annexe 1).

A ce jour, les sept systèmes éducatifs cantonaux qui forment la région linguistique romande ne sont donc pas uniformisés.

Soulignons, par exemple, la diversité de quelques caractéristiques majeures de la scolarité obligatoire qui ont un impact direct sur les possibilités de comparaison intercantonale des manuels d'histoire dans la présente étude, et plus particulièrement

- la délimitation différenciée des degrés (primaire / secondaire I),
- l'existence (ou non) de filières,
- le fait que, selon les cantons et les degrés, l'enseignement des disciplines histoire, éducation civique, géographie peut être séparé ou conjoint,
- le nombre différent d'heures d'enseignement des disciplines.

Reprenons de manière un peu plus précise ces divers points.

La délimitation différenciée des degrés (primaire / secondaire I)

La scolarité obligatoire en Suisse comporte deux cycles : le primaire et le secondaire I. Le post-obligatoire est appelé secondaire II.

Dans les cantons de Berne, Fribourg, Genève, Jura et Valais l'enseignement primaire dure 6 ans et le secondaire I comporte 3 ans d'études. A Neuchâtel, le primaire dure 5 ans et le secondaire I 4 ans. Enfin, dans le canton de Vaud l'enseignement primaire est de 4 ans, et le secondaire I de 5 ans. Afin de visualiser cette structuration différenciée, cf. annexe 2 : Tableau « Enseignement primaire et secondaire premier cycle ».

[16] « La Convention scolaire romande permettra de renforcer la coordination romande dans les moyens d'enseignement et les ressources didactiques. Cette coordination, qui jouit déjà d'une longue tradition en Suisse romande, constitue à la fois un outil important d'harmonisation scolaire et une possibilité d'obtenir les meilleurs moyens à des conditions avantageuses » (CDIP, 2006 : 10).

[17] C'est-à-dire, les 7e, 8e et 9e années de l'école obligatoire (secondaire I) ; dans les paragraphes suivants nous délimiterons davantage le cadre d'analyse. Par ailleurs, il existe un support didactique commun aux cantons francophones : *Connaissance de l'environnement. Guide pour l'enseignement. Géographie – histoire – sciences*, destiné aux enseignants des trois premières années du niveau primaire.

[18] Pour une description détaillée du système éducatif suisse, cf. par exemple, http ://www.educa.ch/dyn/73034.asp ou http ://www.cdip.ch/f/BildungswesenCH/framesets/mainBildungCH_f.html.

Rappelons également que selon la répartition des compétences dans l'État fédéral suisse, la responsabilité de la scolarité obligatoire incombe essentiellement aux cantons et aux communes ; par contre, la responsabilité de la formation post-obligatoire est répartie entre les cantons et la Confédération.

L'existence (ou non) de filières

Dans certains cantons plusieurs filières coexistent dans le cycle du secondaire I ; la sélection des élèves dans les diverses filières s'opère lorsque le jeune a environ 11-12 ans. Cette répartition détermine presque définitivement le types d'études et de formation professionnelle qui pourront être poursuivies par la suite, même si des passerelles ont été formellement prévues. Pour une présentation schématique des différences entre les cantons romands, cf. annexe 3 : Tableau « Secondaire premier cycle : trois modèles ».

Enseignement séparé ou (partiellement) conjoint

Selon les cantons et les degrés, l'enseignement des disciplines de sciences sociales - histoire, éducation civique et géographie - peut être séparé ou conjoint. Les disciplines le plus souvent enseignées conjointement sont l'histoire et l'éducation civique.

Le nombre différent d'heures d'enseignement

Le nombre d'heures d'enseignement des diverses disciplines varie selon les cantons, les filières et les niveaux d'études[19].

Tous ces éléments rendent souvent les comparaisons intercantonales très difficiles. Les spécificités cantonales romandes en matière d'enseignement imposent donc des contraintes importantes lors de l'échantillonnage des manuels scolaires pour la présente étude ; par exemple, un même sujet d'histoire peut être traité à des niveaux scolaires (et/ou âges des élèves) légèrement différents selon les cantons.

Il faut aussi relever le rôle plus ou moins limité que peut jouer le manuel scolaire par rapport à d'autres supports et surtout selon l'utilisation que l'enseignant.e en fait en classe[20]. Pour tous ces aspects nous ne disposons pas d'informations précises. En effet, l'utilisation réelle en classe des manuels scolaires est difficile à évaluer et, à notre connaissance, elle n'est pas très documentée pour la discipline de l'histoire en Suisse[21].

[19] Pour davantage d'informations, cf. Landry (2006a).

[20] Cf. par exemple, Ogier-Cesarini (2006) ; Milos (2004).

[21] Des indications très intéressantes issues d'une enquête auprès d'enseignants vaudois d'histoire sont fournies par le mémoire professionnel de von Felten & Wyssa (2006).

2. Les manuels analysés

Nous avons souligné qu'en ce qui concerne la scolarité obligatoire l'existence des sept systèmes éducatifs des cantons romands est une source de nombreuses disparités.

Plusieurs considérations ont déterminé, par exclusion, quels manuels devaient faire partie de l'échantillon à analyser : le choix du nombre ne s'est pratiquement pas posé en raison des critères de sélection qui étaient forcément déterminés au préalable, et qui dépendent des spécificités des systèmes éducatifs romands.

Une précision supplémentaire s'impose. L'analyse ne portera que sur le matériel scolaire produit en Suisse ou adapté pour les élèves suisses. Sont donc exclus tous les ouvrages publiés à l'étranger, dans des pays francophones, même s'ils sont ou peuvent être utilisés en Suisse romande sans avoir subi préalablement des modifications[22].

Avec toutes les restrictions que nous avons mentionnées, le corpus est devenu très restreint, il n'est donc pas représentatif du point de vue statistique. Le point commun est la langue française dans laquelle tous ces manuels d'histoire sont rédigés, qu'ils soient publiés dans le pays ou adaptés pour les élèves suisses.

D'où la décision d'analyser les manuels généraux d'histoire couvrant l'ensemble des années de formation des élèves entre 12 et 15 ans (c'est-à-dire les années du secondaire I, ce qui correspond au deuxième cycle de l'école obligatoire), lors de l'année scolaire 2006-7 (Landry, 2006b).

Les documents retenus sont :

– les manuels d'histoire générale[23]

– les livres du maître correspondants, lorsqu'ils existent.

Les collections analysées sont les suivantes[24] :

– Bourgeois, Cl. & Rouyet, D. (dirs). (1998). *Histoire générale*. Lausanne : LEP[25] (5 volumes pour l'élève et 5 volumes correspondants pour le maître[26]).

– Murith-Descloux, Ch. (dir.). (1990). *Histoire*. Fribourg : Ed. Fragnière (3 volumes et un livre du maître).

– Zanghellini, V. (dir.). (2002). *Histoire : de l'Antiquité à nos jours : 7e, 8e, 9e*. Sion : Département de l'Éducation, de la Culture et du Sport.

---

22 Pour l'enseignement de l'histoire, le choix de livres francophones étrangers est possible, par exemple dans le canton de Fribourg.

23 Naturellement, les documents portant de manière plus spécifique sur l'histoire cantonale ne seront pas examinés.

24 Pour faciliter la lecture de notre texte, nous avons attribué des codes (dont le contenu est sans signification) aux divers livres destinés aux élèves et aux maîtres, que nous avons analysé.

25 Plus précisément par rapport au corpus retenu : Darioly, R. (1998). *Le Moyen Age*. Lausanne : LEP (vol. 2 de l'*Histoire générale)*, ainsi que Darioly, R., Kalisperatis, Ch. & Valceschini, S. (1994). *Le Moyen Age, les temps modernes : livre du maître*. Lausanne : LEP.

26 Ce manuel ne sera plus réédité. Par ailleurs, il existe aussi une version simplifiée, dans le langage et dans le propos, d'une partie de cette collection, qui est utilisée dans les filières les moins exigeantes. Pour une analyse approfondie des appréciations des enseignants par rapport à certains aspects de ce manuel, cf. von Felten & Wyssa (2006).

L'objectif de notre étude est essentiellement descriptif ; il s'agira de relever les particularités des manuels retenus par rapport à une grille d'analyse fixée et utilisée précédemment en France[27]. De plus, nous l'appliquerons à une thématique précise : les origines de l'islam et le développement de sa civilisation.

Soulignons dès à présent que nous sommes conscients du fait que « tout choix d'un objet de recherche est forcément un découpage et comporte son degré d'arbitraire et sa part de relativité » (Nasr, 2001 : 14). Cette étude n'échappe pas à cette limitation générale.

Toutes ces contraintes pèsent sur les résultats, qui ne pourront donc être qu'indicatifs et ne seront pas généralisables.

Rappelons que chaque canton suisse dispose non seulement de structures et d'organisations, mais aussi de programmes scolaires propres. Dans la plupart des cas, ils sont peu détaillés, et constituent plutôt des cadres avec la définition des objectifs généraux. Ils ne donnent que le contenu global des grandes thématiques traitées. Cette situation se reflète dans la conception et la structuration des manuels, qui ne répondent qu'aux grandes lignes thématiques, sans véritable lien avec les programmes cantonaux d'histoire. Actuellement, selon les cas, le département de l'instruction publique d'un canton peut donner l'impulsion à la réalisation d'un manuel scolaire. Un groupe de travail (plus ou moins élargi) est mis sur pied, formé généralement d'enseignant.e.s spécialistes de la discipline. Il reçoit le mandat de concevoir et réaliser (ou adapter) un manuel qui sera édité soit par le service cantonal chargé de l'impression des documents, soit par une maison d'édition privée, aux frais du département de l'instruction publique.

L'enseignant.e a normalement une grande autonomie dans la manière de construire et d'organiser son enseignement, y compris dans l'utilisation des divers supports et documents pédagogiques. Il en va de même pour l'utilisation du manuel scolaire. Aucun contrôle n'est effectué sur le travail accompli en classe. Le choix du manuel peut même dépendre de l'établissement[28] ou de l'enseignant.e qui de surcroît n'a pas d'obligation d'utilisation exclusive[29].

Le manuel scolaire est sans doute un outil d'enseignement aux multiples facettes. Quelles fonctions devrait remplir un manuel d'histoire ? Une enquête a été menée par Von Felten et Wyssa (en 2006) auprès des enseignants vaudois, auxquels ils ont posé la question de façon précise, question structurée sur la base des quatre fonctions principales attribuées aux manuels d'histoire et relevées par Alain Choppin à savoir :

- référentielle : le manuel est le support des contenus éducatifs, le dépositaire de connaissances et de techniques dont une société juge nécessaire la transmission aux jeunes générations ;
- instrumentale : le manuel met en œuvre des méthodes d'apprentissage, propose des exercices et des activités qui visent à faciliter la mémorisation des connaissances, à favoriser l'acquisition des compétences, appropriation de savoir-faire ;
- documentaire : le manuel fournit un ensemble de documents dont l'observation et la confrontation forment l'esprit critique et l'autonomie de l'élève (dans un environnement pédagogique qui privilégie l'initiative personnelle de l'élève) ;

[27] Si les Arabes et l'islam représentent « un sujet fortement conflictuel en France à cause des relations historiques mouvementées entre les deux cultures » (Nasr, 2001 : 13) il n'en va probablement pas de même en Suisse où les implications historiques sont bien moindres.

[28] Le manuel peut être « prêté » par l'école à l'élève, qui doit le rendre à la fin de l'année scolaire.

[29] Cf. les résultats de l'enquête originale menée par von Felten & Wyssa (2007) sur le degré d'utilisation des manuels « élèves » (DE) et « enseignant » (DM), dont les indications sont très intéressantes pour situer les besoins et la pratique décrite par les enseignants concernés.

- idéologique et culturelle : le manuel participe à la construction de l'identité d'une nation. Le manuel s'affirme comme un des agents constitutifs de la nation elle-même, comme un des principaux vecteurs de sa langue, de sa culture et de ses valeurs.

A titre illustratif, à cette question de savoir quelle(s) fonction(s) doit remplir un manuel, les enseignant.e.s interrogés ont donné les réponses suivantes[30] : fonction documentaire (91.6 %), fonction instrumentale (78.3 %), fonction référentielle (71.3 %), fonction idéologique et culturelle (33.6 %) (von Felten & Wyssa, 2006 : 37-38).

30 Plusieurs réponses étaient possibles.

3. Le cadre théorique

3.1 Le choix des unités thématiques

L’article de Nese (2003) donne des pistes pour une différenciation des unités thématiques qui pourraient être retenues.

Pour le domaine de l’histoire, cet auteur relève et définit les unités thématiques suivantes :

– *Les origines de l’islam jusqu’à l’époque des Omeyyades.* L’Arabie préislamique, la vie de Mahomet et l’expansion sous les quatre « califes bien guidés »

– L’islam *comme religion*. Le Coran, les « cinq piliers » de l’islam, le fatalisme, le mysticisme, le sunnisme et le chiisme, les comparaisons avec le christianisme et le judaïsme.

– L’influence *de l’islam sur la vie quotidienne, la culture et la science*. Le patrimoine culturel islamo-arabe en Europe, le commerce, les règles diététiques, l’éducation, les femmes en islam.

– *L’islam en tant que facteur politique*. Les concepts de ré-islamisation, de fondamentalisme et de chariah, le conflit du Moyen-orient et la République islamique d’Iran.

– *L’islam en (Suisse).* Les migrations des travailleurs et les problèmes et possibilités de coexistence pacifique.

– *L’islam dans son contexte historique*. Les croisades, l’Andalousie, l’Empire Ottoman.

Dans les grandes lignes ces thèmes sont présentés et traités sous forme de chapitres ou de sous-chapitres dans les manuels scolaires examinés. Selon ce découpage, nous analyserons globalement les trois premières catégories telles qu’elles ont été délimitées par cet auteur.

3.2 Le cadre d’analyse

Nous adoptons le cadre d’analyse présenté par Nasr, Marlène (2001). *Les Arabes et l’Islam vus par les manuels scolaires français (1986 et 1997).* Paris : Karthala ; Hamra-Beyrouth : Center for Arab Unity Studies. Rappelons que nous ne le commentons pas en raison de son utilité exclusivement méthodologique et illustrative dans le contexte de notre analyse.

Comme le précise l’auteure dans l’introduction de sa recherche sur les manuels scolaires français (Nasr, 2001 : 5), « Le thème arabe … ne faisant pas l’objet d’un enseignement à part se trouvait dans un état dispersé au sein de chapitres ou de sections qui portent sur des sujets plus globaux ou différents. Il a donc fallu regrouper ces énoncés pour reconstituer le corpus à thème arabe. L’Islam par contre fait l’objet d’un enseignement particulier … au sein de chapitres ou parties réservés à l’enseignement de la “Civilisation islamique”, à l’ “Empire musulman” ou au “Monde arabe”. Le corpus relatif à l’islam s’est donc présenté au départ à l’état constitué ou donné. Son étude à fait l’objet d’un chapitre à part ». C’est cette grille d’analyse que nous avons adoptée, en y apportant quelques modifications.

3.3 Le corpus analysé

« Le corpus relatif à toutes les questions concernant les Arabes et l’Islam comprend les textes produits ou choisis par les auteurs des manuels et qui font l’objet de l’enseignement principal. Fait également

partie du corpus l'encadrement écrit et non écrit du texte » (Nasr, 2001 : 9-10). Nous nous rallions à cette délimitation du corpus à analyser.

Dans les paragraphes suivants, nous présenterons brièvement le corpus concerné par la thématique retenue[31] qui est relativement bien délimité dans chaque manuel, en relevant, par exemple, plus particulièrement le nombre de pages consacrées à l'islam par rapport à l'ensemble. Suivrons des précisions sur la place du texte et des images ; quelques commentaires seront consacrés au lexique des mots étrangers ou difficiles qui figure d'une manière ou d'une autre dans tous les manuels analysés[32].

3.3.a : La collection *Histoire générale*, dirigée par Claude Bourgeois et Dominique Rouyet est constituée de cinq volumes totalisant un millier de pages. Deux pages introductives dites « Mode d'emploi du manuel » expliquent les objectifs visés dans les présentations : le bref résumé de la matière du chapitre en violet après le titre ; « sur le fond bleu, on trouve soit l'explication d'un point particulier, soit un élément complémentaire au texte » ; « sur fond mauve figurent des citations, c'est-à-dire des textes généralement contemporains des faits relatés dans le chapitre » ; enfin « certains mots sont placés sur un fond jaune. On en trouve la définition soit dans la marge, soit dans le glossaire situé à la fin du livre ».

Dans le volume 2 destiné à l'élève **(code DA),** un chapitre de 8 pages intitulé « Les Arabes et l'islam » couvre la thématique visée. Un glossaire à la fin du volume, donne la définition des mots suivants : prophète, vizir, émir, sultan, croisade ; 5 mots qui concernent la thématique que nous analysons, sur les 128 définis dans ce volume. D'autre part, des définitions ou explications complémentaires sont données pour l'islam en tant que religion monothéiste, ainsi que sur la Ka'ba, la première mosquée, le calife, et la calligraphie arabe en tant qu'expression artistique.

Le livre du maître **(code DM)** « vise essentiellement à commenter les documents du manuel (ou du moins une grande partie d'entre eux). Il propose en outre, pour certains chapitres, des dossiers complémentaires et des suggestions d'activités pour la classe », comme précisé dans le premier paragraphe de l'avant-propos. Pour chaque chapitre, le livre du maître comprend des rubriques de présentation générale pour attirer l'attention du maître sur un ou deux points particuliers, des rubriques de présentation de documents et d'informations complémentaires, des renvois aux chapitres ayant un lien avec la thématique et des repères bibliographiques. Un chapitre de 24 pages porte sur « Les Arabes et l'islam ». Il contient un dossier « Islam », des « suggestions d'activités en rapport avec les Arabes et l'islam » avec un questionnaire général sur quelques thèmes abordés dans le dossier (irrigation, chimie, arithmétique et algèbre, etc.) et une fiche d'élève avec plusieurs exercices sur des mots arabes de la langue française courante actuelle[33] (ayant trait au langage politique et militaire, aux plantes et animaux, aux mathématiques, aux sciences et tissus, aux sciences et techniques, à l'astronomie et aux vents, au commerce, et une rubrique « divers »).

3.3.b : Les trois volumes de *Histoire* (Bugnard et al.) de l'éditeur Fragnière, qui couvrent la matière enseignée au secondaire 1, sont composés de plus de 800 pages.

Plusieurs pages introductives expliquent de manière très détaillée les objectifs pédagogiques et décrivent la méthode d'apprentissage. De même, une ample information est fournie au sujet de la conception de l'ouvrage avec la différenciation des parties constitutives du manuel : les séquences dites de « référence » ; les séquences dites de « complément » ; les séquences dites de « découverte ». Ces diverses sections sont reconnaissables à leur couleur.

31 Comme le rappelle Nasr (2001 : 13) le texte et le co-texte scolaires ont la particularité d'une part d'être porteurs d'information, et d'autre part, d'avoir un objectif formateur qui implique que l'auteur du manuel devra faire un effort d'impartialité et présenter un texte « objectif » (où la subjectivité de l'auteur n'apparaît pas).

32 Comme nous ferons un grand usage des propos tirés des manuels, et afin d'alléger le texte, les citations seront suivies du code du manuel et de la page dans laquelle se trouve la référence. La liste des codes se trouve aussi à la fin du rapport.

33 Ce qui, d'après Bouayed (2004), intéresse et amuse généralement beaucoup les élèves.

Le contenu de la thématique retenue destiné à l'élève (code BE) se trouve dans deux volumes différents. Dans le volume 1 conçu pour l'élève le chapitre « L'Islam » occupe 14 pages. De plus, dans le cadre du Chapitre général « Les civilisations rayonnantes » du volume 2 un sous-chapitre (5.1) de 7 pages est consacré au thème « Les terres de l'islam ». Ce dernier est divisé à son tour en trois sous-chapitres.

Dans le lexique du premier volume, douze termes (sur les 51 cités) sont définis (cadi, calife, Coran, djihad, émir, hégire, islam, muezzin, musulman, sunna, tawaf, vizir) ; dans le deuxième volume, seulement deux mots (medersa, souk) figurent à la fin du livre dans le glossaire constitué de 46 mots.

Soulignons que la méthode pédagogique d'apprentissage et de compréhension adoptée pour ce manuel est longuement présentée au début de cet ouvrage très structuré.

Le livre du maître **(code BM)**, en un seul volume, comprend l'ensemble de l'enseignement de l'histoire. Une dizaine de pages présentent des extraits de textes contemporains[34] explicatifs et complémentaires à la matière et aux illustrations qui figurent dans le manuel destiné à l'élève.

3.3.c : Le manuel valaisan **(code ZA)** De l'Antiquité à nos jours, qui couvre trois années d'enseignement (7e-8e-9e), se présente en un seul volume de 462 pages. Aucune explication introductive de la manière dont le volume est constitué, des objectifs et de la méthode pédagogique appliquée ne figurent dans ce manuel, dont les diverses parties et sections sont structurées et différenciées visuellement par des couleurs. C'est une édition cantonale émanant du Département de l'Éducation, de la Culture et du Sport de l'État du Valais, qui date de 2002. Un chapitre de 18 pages divisé en six sous-chapitres, complété par un « Bilan final » et des « Questions et exercices » (qui fournissent aussi indirectement des informations supplémentaires) est consacré au « Monde musulman ». Notons par ailleurs que même les citations font partie intégrante de la matière thématique contrôlée ensuite par les questions (dans le sous-chapitre du « Contrôle des connaissances »). Dans la partie intitulée « Bilan final », une douzaine de mots (prophète, islam, hégire, musulman, calife, Coran, pèlerinage, Alcazar, souk, caravansérail, arabesque) sont repris et définis de manière plus structurée[35] dans un petit lexique.

Soulignons dès à présent le rôle de complément attribué par leurs auteurs aux livres du maître par rapport aux livres destinés aux élèves, en tant que sources documentaires additionnelles ou exercices annexes.

[34] Tirés essentiellement de la *Documentation photographique ou du Courrier de l'UNESCO*.

[35] Soulignons que la structuration des divers chapitres ainsi que l'espace consacré au lexique sont systématiquement repris dans la présentation de toutes les thématiques abordées dans ce manuel.

4. L'encadrement écrit

Selon la différenciation suggérée par Nasr (2001 : 10), l'encadrement, qui peut être écrit ou non-écrit, est défini ainsi :

– « *L'encadrement écrit (ou co-texte)* comprend les titres, les sous-titres et le lexique de mots difficiles ou étrangers, ainsi que les documents annexes et les tableaux.

– *L'encadrement non-écrit (ou appareil sémiotique)* relève de l'image au sens propre, c'est-à-dire, cartes, schémas, illustrations, photographies, … ».

Cette section traite essentiellement de l'encadrement écrit, et, plus particulièrement, aborde l'analyse des titres et des documents. Une section successive sera consacrée à l'analyse de l'encadrement non-écrit.

Par le biais de l'analyse de l'encadrement écrit, il devrait être possible de donner une réponse à la question : quelle image de l'islam est-elle véhiculée par les titres (et les sous-titres) et les documents ?

4.1 L'analyse des titres et sous-titres

Les *titres et les sous-titres* représentent la première approche de tout sujet présenté. C'est l'impression initiale qui oriente et annonce le contenu du texte, qui donne le ton (la coloration) aux informations qui vont suivre. C'est le message liminaire transmis par l'auteur au lecteur et qui permet d'identifier de prime abord son appréciation du sujet.

Si une analyse des titres et des sous-titres séparée de celle des textes peut paraître discutable sous certains aspects, elle est pertinente pour saisir la position de l'auteur du manuel envers la thématique. « Dans ces manuels où le résumé par chapitre est absent, le titrage tient lieu de récapitulatif et aide à fixer les principales informations en mémoire » (Nasr, 2001 : 112).

La police de caractère des titres et des sous-titres est normalement plus grande que celle des autres parties écrites ; titres et sous-titres occupent donc un espace relativement plus important d'un point de vue tant « physique » que symbolique.

De ce fait, en comparant le ton des titres, on pourrait déjà dégager des visions divergentes de l'islam pouvant figurer dans le manuel. Quelle impression peut-on retenir d'une comparaison des titres ? Passons d'abord en revue les manuels pris singulièrement.

Dans le manuel DA, les titres et les sous-titres sont toujours très courts : juste quelques mots (titres incisifs). Ils sont aussi très nombreux car il y a de multiples sous-chapitres ; la schématisation apparaît ainsi relativement importante également par rapport à la longueur du corpus concerné par ce sujet (huit pages), qui est bien inférieure à celle des autres manuels.

La visualisation de la table des matières ainsi constituée donne l'impression d'une présentation détachée, neutre, mais en même temps assez « exhaustive », caractérisée par une exigence de rigueur scientifique. Elle montre une certaine richesse et diversité des aspects qui peuvent être rattachés au sujet. Ceux-ci sont avant tout religieux, mais aussi juridiques, politiques, économiques et culturels. Il est aussi possible de déceler une recherche de dynamisme dans la présentation de la thématique, qui souligne la dimension évolutive du récit, avec la présentation, pour chaque événement, de l'avant et de l'après.

Dans le manuel BE la longueur des titres est variable : ils peuvent être constitués aussi bien d'un seul mot que d'une une phrase entière. Les sous-titres du chapitre consacré à l'islam soulignent exclusivement le fait religieux. Il y a une symétrie entre la notion de « prophète (envoyé) » et le nom d'« Allah » qui sont réunis dans le sous-titre du milieu (le 2e), lequel résume l'essence de cette foi : « Il n'y a pas d'autre divinité qu'Allah et Mahomet est son envoyé ».

La section du manuel qui traite des « Terres d'islam » est divisée en trois sections, chacune résumant deux ou trois dimensions (politique, économique, sociale, artistique, etc.).

Le manuel ZA présente six titres relativement essentiels de quelques mots, suivis d'une ou deux questions, et de leur réponse articulée en deux ou trois parties. Cet esprit évidemment pédagogique se retrouve systématiquement dans ce manuel d'histoire et donc également dans les autres chapitres. Soulignons par exemple, que les mots « diffusion » (cité trois fois) et « développement » sont moins chargés que « expansion », terme utilisé dans d'autres manuels. Cette présentation positive se retrouve par exemple, dans des termes comme « enrichir », « essor », « originalité », « prodigieux » qui figurent dans l'énoncé des questions posées ou des réponses apportées. La partie conclusive du « Bilan » est titrée « L'islam et la civilisation musulmane » ; elle résume de manière générale son apport, sur un ton que l'on pourrait qualifier de neutre-positif.

Nous pouvons conclure cette section en affirmant que, dans les trois manuels, le ton dans la présentation des titres et sous-titres est globalement neutre. Cette impression générale peut être nuancée car si l'un des manuels peut être qualifié d'un un peu plus « distant » (vraisemblablement à cause d'une recherche d'objectivité scientifique), les autres se distinguent par quelques touches positives, qui soulignent les apports de cette civilisation, ce qui transparaît par l'utilisation d'un vocabulaire systématiquement favorable[36]. Par conséquent, nous pouvons conclure que dans aucun des manuels analysés la présentation n'est hostile, ni même ouvertement critique.

4.2 L'analyse de l'origine des documents

Une autre mesure de la vision de l'islam véhiculée par les manuels est dévoilée par la nature des documents présentés. En effet, « pour accompagner les textes relatifs à la civilisation islamique, on constate que les uns ont préféré les documents d'origine arabe, les autres ont choisi les documents d'auteurs orientalistes contemporains. Le premier choix exprime un souci de décentration, le second montre une plus grande extériorité à la civilisation étudiée » (Nasr, 2001 : 116).

« *Les documents* se présentent sous forme d'extrait d'archives, de sources historiques, d'écrits, de mémoires, rapports d'hommes politiques ou d'auteurs connus, qui rapportent un autre point de vue ou fournissent des détails supplémentaires sur un aspect historique évoqué dans le texte (…). Si le titre annonce le contenu du texte, le document vient le compléter ou l'enrichir par un supplément d'information dont le caractère « d'extrait » sert à authentifier le discours pédagogique (texte) produit par l'auteur du manuel » (Nasr, 2001 : 112).

Le tableau[37] suivant donne la répartition des documents relatifs à l'islam selon leur origine et selon les éditeurs des manuels analysés.

[36] La présentation apparaît plus « amicale », selon la terminologie de Nasr.

[37] Nous avons apporté quelques modifications aux regroupements présentés par Nasr (2001 : 116) car elles reflètent de manière plus pertinente nos résultats.

	DA	DM	BE	BM	ZA
Auteurs arabes / musulmans anciens et modernes	1	1	4 + 3	1*+3	7
Coran	3	6	2		10
Mille et une nuits	1				
Auteurs occidentaux contemporains		1	1	6*+3	
Total	5	8	10	13[1]	17

(*) L'image est comptée à double lorsqu'elle est rattachée à deux thématiques.

Tableau 1 : Répartition des documents relatifs à l'islam selon l'origine et l'éditeur

Du point de vue quantitatif, le manuel ZA présente la proportion la plus élevée de textes et d'extraits du Coran, par rapport aux autres ouvrages examinés et ceci indépendamment du nombre de pages consacrées à cette thématique. C'est la conséquence d'une option méthodologique adoptée pour traiter tous les sujets du manuel, qui est de présenter de nombreux extraits et citations d'ouvrages du passé.

Si l'on se base sur la dichotomie présentée par Nasr, le souci de décentration est confirmé pour les manuels DA et ZA. Dans ces ouvrages, la majeure partie des textes présentés sont tirés d'auteurs anciens d'origine arabe et de traductions du Coran, amplement cité surtout dans ZA. Aucun texte d'auteur contemporain ne figure dans ces livres.

A noter, dans le manuel DA, le très long extrait d'une page et demi des *Mille et une nuit* qui clôt le chapitre consacré à notre thématique. Comme tant d'autres passages, sa présentation graphique permet de l'identifier clairement en tant qu'élément complémentaire apporté aux contenus traités, selon la volonté explicite des auteurs.

Dans le manuel BE, la perspective de décentration est également présente mais par des sources différentes. En effet, y figurent surtout des textes de penseurs et savants anciens, mais aussi des sources coraniques, bien qu'en moindre proportion que dans les deux autres manuels analysés. Le souci de décentration se traduit par la citation d'un texte original qui permet de « présenter le regard ou la réflexion de l'islam sur lui-même, plutôt qu'un regard externe qui risquerait d'être trop distant ou « déformant » » (Nasr, 2001 : 117).

Les documents contemporains utilisés sont en petit nombre mais renvoient à de nombreuses citations. Par exemple, la définition du gouvernement islamique est tirée d'un ouvrage de l'Imâm Khomeiny publié en 1979. Mais surtout les très nombreux extraits d'un seul numéro du Courrier de l'UNESCO de 1981 contiennent un éclaircissement spécifique des éléments d'un sujet précis ou la description d'une notion. Ces passages figurent plus particulièrement, mais pas exclusivement, dans le livre destiné à l'enseignant. Ces larges extraits, qui couvrent quatre pages, au lieu d'être de la plume des auteurs du manuel, sont de celle des journalistes et des experts du Courrier de l'UNESCO ! L'un de ces textes explicatifs porte, par exemple, sur la description du calendrier islamique et se trouve placé à côté d'une citation du Coran sur le même sujet.

« (L)e souci de décentration va de pair (…) avec le parti pris favorable apparu dans les titres » (Nasr, 2001 : 117). Il est vrai que les titres et sous-titres des manuels que nous avons analysés dans les paragraphes précédents ont un ton essentiellement neutre avec quelques expressions qui pourraient être qualifiées de positives - favorables envers le sujet traité.

A l'opposé, aucun des volumes de notre corpus ne privilégie la citation d'orientalistes connus comme c'est le cas dans une publication française prise en compte par Nasr, choix « qui donne un aspect exogène à la présentation de l'islam ». D'après cet auteur, la perspective des orientalistes va de pair, dans le cas français relevé, avec « le ton neutre-négatif dominant au niveau de l'encadrement écrit des textes » (Nasr, 2001 : 117). Ceci ne se produit pas dans les manuels analysés.

5. L’analyse des mots clés

L’une des constatations évoquées par Nasr est la tendance réductionniste qui provient de la confusion entre l’ « islam » et sa composante « arabe », et entre les « Musulmans » et les « Arabes ». Elle se manifeste par un certain degré d’interchangeabilité des termes.

Dans le manuel de l’élève DA, le mot « islam » figure 11 fois et l’adjectif correspondant 2 fois ; les « Musulmans » sont cités 13 fois et l’adjectif est utilisé 14 fois. Enfin, « les Arabes » sont mentionnés 9 fois, l’ « Arabie » 5 fois et l’adjectif arabe 4 fois. L’emploi du mot « arabe » en tant que synonyme de « musulman » apparaît clairement plusieurs fois.

L’analyse des mots clefs dans les deux chapitres du manuel destiné à l’élève (BE) montre que le mot « islam » figure 12 fois et son adjectif (« islamique ») 8 fois. Le terme « les Musulmans » est mentionné 9 fois et l’adjectif (associé, par exemple, à empire, monde, civilisation, mais aussi à marchand, architecte, savant, …) est repris 15 fois. Les « Arabes » figurent 8 fois et l’adjectif correspondant (associé, par exemple, à conquête, chiffre, langue, …) 6 fois. Mais c’est « l’art arabo - musulman » qui est mentionné dans ce manuel.

Enfin, nous avons aussi procédé dans le manuel ZA à l’analyse des mots clefs sur le thème « islam » afin de souligner la relation réciproque de coexistence ou d’exclusion. Au niveau terminologique, c’est l’« islam » (18 fois), le « monde musulman » (15 fois) et la « civilisation musulmane » (4 fois) qui sont les expressions les plus présentes du point de vue quantitatif. Les « Musulmans » (8 fois) autant que « les Arabes » (8 fois) figurent dans ce chapitre spécifique. Et si l’on trouve « avec les Arabes, la chirurgie se développe » (ZA, p. 130) et « Les Arabes font progresser les règles de l’algèbre » (ZA, p. 130) ou si l’auteur demande « Quels sont les pays connus par le géographe arabe » (ZA, p. 131), ce sont les « savants musulmans » (ZA, p. 131) et les « artistes du monde musulman » (ZA, p. 135) qui figurent dans les paragraphes sur « l’art islamique ».

Rappelons que, d’après Nasr (2001 : 120), « plus un auteur aura tendance à utiliser le mot « musulman », moins il aura tendance à utiliser celui d’ « arabe » et inversement. Ceci signifie qu’il y a une certaine synonymie entre les deux notions, une possible similarité ou un recoupement de leurs champs sémantiques ». Le premier cas semble s’appliquer à l’auteur du manuel (ZA) utilisé en Valais.

6. L'analyse des textes

Nasr (2001 : 121) fait état de convergences et de divergences dans la présentation de la thématique sur l'islam. Divers traits constitutifs de cette vision ne sont pas évalués de la même manière dans les manuels d'histoire. Nous reprenons les points mentionnés par cette auteure, en les regroupant différemment. Ces dix aspects, ici rassemblés en cinq catégories axées sur des dimensions communes, portent ainsi sur :

La dimension religieuse

L'islam, religion de la soumission

Tolérance - intolérance envers les autres religions

La dimension politique et militaire

L'expansion militaire rapide de l'islam

Tendance à la division politique permanente de l'islam

La dimension sociale

Le monolithisme culturel-religieux et ethnique de l'islam

Une société esclavagiste

La dimension économique et commerciale

Le caractère productif ou non productif de la civilisation islamique

Une civilisation marchande et urbaine

La dimension scientifique et artistique

La nature des apports scientifiques de cette civilisation

L'apport artistique de la civilisation islamique

6.1 La dimension religieuse

Deux aspects de la dimension religieuse seront discutés plus particulièrement dans les paragraphes suivants. Il s'agit de relever la manière dont les manuels observés abordent (ou non) d'une part le caractère distinctif attribué à l'islam en tant que religion de la soumission et d'autre part le degré de tolérance ou d'intolérance de l'islam vis-à-vis des autres religions.

La présentation de l'islam comme religion de la soumission est commune aux trois manuels, avec quelques nuances. En revanche, l'autre acception du mot (paix) n'est jamais soulignée.

« Les « musulmans, 'ceux qui croient en Allah' se soumettent entièrement à lui » ; le mot « islam »

signifie d'ailleurs « soumission à la volonté divine » » (DA, p. 249). Le musulman doit également se soumettre à des obligations essentielles que l'on considère habituellement comme les piliers de l'islam (BE, p. 228). Et, dans le lexique, la définition de l'islam est « mot arabe signifiant soumission » (BE, p. 256).

Le commentaire des auteurs du troisième manuel analysé élargit la notion de soumission par la disposition à s'en remettre à la volonté divine : « (Mahomet) reçoit en songe la visite d'un ange qui lui demande de prêcher une soumission totale et confiante en un dieu unique. Le mot islam signifie soumission » (ZA, p. 122). La critique exprimée par Nasr (2001 : 134-135) sur l'absence de présentation de la dimension de confiance, de cette attitude de se remettre sans crainte à la volonté divine, reste valable pour les deux autres manuels.

Tous les manuels réservent une place relativement importante (si l'on considère les titres et le nombre des pages) à la présentation des origines de la religion islamique, à la vie du prophète, à la révélation, aux piliers de l'islam. Quelques passages sont consacrés au « Coran, le livre de la révélation », avec des paragraphes sur les obligations religieuses, mais aussi sur les règles de vie, avec l'évocation parfois des prescriptions alimentaires et des obligations imposées aux femmes. Notons par ailleurs qu'il est souvent fait mention de quelques aspects de la place des femmes au sein de la famille et dans la société, aspects présentés dans la plupart des cas par des citations coraniques (ZA, p. 122) [38].

Ces éléments descriptifs figurent dans tous les manuels analysés, même si la façon de les présenter diffère : tantôt par des textes, tantôt par des citations de source coranique, tantôt par l'intervention des auteurs.

Analysons à présent le deuxième aspect relié à la dimension religieuse, à savoir la *tolérance ou l'intolérance envers les autres religions.* Soulignons dès maintenant que l'absence de toute analyse contextuelle peut induire la confusion.

Il est possible d'envisager trois niveaux dans la présentation du degré d'intolérance ou de tolérance de l'islam vis-à-vis d'autres religions et croyances, que l'on peut simplifier de la manière suivante :

- l'intolérance,
- la tolérance limitée,
- la tolérance généralisée.

L'intransigeance, l'intolérance de l'islam vis-à-vis des autres religions, se présente sur la base d'extraits du Coran.

L'intolérance envers ceux qui n'ont pas les mêmes croyances et doivent être soumis par la force est mise en avant. En effet, le Coran ordonne aux musulmans de répandre leur religion dans le monde entier, au besoin par le djihad (guerre sainte), et promet le paradis à ceux qui meurent au combat. A cette explication des auteurs du manuel fait écho une citation du Coran (DA, p. 251). Le rappel de cette obligation faite aux croyants de diffuser la religion, même par le combat, avec la promesse d'une récompense, figure dans tous les manuels analysés[39].

Comment l'islam se diffuse-il ? « L'islam se diffuse par des conquêtes militaires » : ceci est le titre d'une

[38] Les réglementations de la vie sociale et familiale sont soulignées et la condition des femmes est relevée sous l'aspect des relations avec son mari (mariage et répudiation), de son infériorité par rapport aux hommes, y compris dans le partage de l'héritage, de son rapport au travail, le plus souvent par des citations directes du Coran. Dans le livre du maître (DM), et en guise de conclusion après la présentation des textes et commentaires abordant ce sujet, se trouve l'affirmation suivante : « Il est donc possible de dire que le Coran était, pour son époque, progressiste et qu'il a sensiblement amélioré le statut de la femme. » (DM, p. 36-islam 13).

[39] « Faites la guerre à ceux qui ne croient pas en Dieu, à ceux qui font ce que Dieu et son prophète ont interdit. Faites-leur la guerre jusqu'à ce qu'ils se soumettent » (DA, p. 251). Soulignons par ailleurs, que dans aucun manuel la notion de « fanatisme » n'est avancée.

section, dans un chapitre traitant de la diffusion de l'islam. Fondée sur des textes coraniques, la définition du « djihâd » est illustrée par une miniature turque représentant « un combat entre musulmans et païens » avec pour légende : « (…) Allah ordonne de combattre les autres religions en diffusant sa parole, c'est le djihâd, la véritable guerre sainte » (ZA, p. 123). La diffusion de cette religion par la force militaire est le plus souvent décrite au moyen des termes récurrents de « guerre » et de « combat ». Naturellement, ces notions sont facilement, bien qu'implicitement, associées à l'intolérance envers ceux qui n'ont pas les mêmes croyances.

Or, le but du combat, n'est pas seulement religieux, car « les combattants d'Allah sont des guerriers stimulés par l'espoir d'importants butins[40]. La double récompense escomptée (le butin et le paradis) est ainsi présentée comme la raison de la diffusion rapide de l'islam : « l'islam connaît vite un grand succès » (BE, p. 228). Parallèlement, il est reconnu à l'islam un rôle positif : « La religion nouvelle constitue peu à peu le ciment de peuples aussi divers qu'éloignés » (BE, p. 228).

Les explications sur la propagation de cette nouvelle religion par la force militaire (le « combat » et la « guerre ») sont suivies d'exposés moins conflictuels, au langage plus mesuré[41] : « Les Arabes pratiquent diverses religions aux nombreux dieux (…) les musulmans croient en un seul Dieu (…) convertissent peu à peu les tribus voisines à l'islam (…) les idoles de la Ka'ba sont détruites (…) Les tribus d'Arabie adoptent peu à peu l'islam. Le pays, unifié, devient le premier État musulman (…). L'islam va se diffuser rapidement dans toutes les directions » (DA, p. 251). Soulignons plus particulièrement l'expression « adoptent : l'utilisation de ce terme suggère que les tribus d'Arabie sont les acteurs de leur conversion à l'islam, qui est volontaire et non pas dictée par des situations de contrainte, et qui entraîne, par ailleurs, des conséquences politiques positives par l'unification de l'État musulman. Dans ce manuel (DA) l'impression générale qui se dégage est celle de l'utilisation d'un vocabulaire tempéré avec une tendance et une disposition positives et « pacificatrices ».

La tolérance limitée « aux gens du Livre » est introduite dans tous les manuels analysés : un certain degré de tolérance est admis, avec des exceptions, envers les autres religions monothéistes. Cette tolérance partielle et conditionnelle est expliquée aussi bien par la mention d'un véritable esprit de tolérance que par l'obligation faite aux adeptes de ces autres religions de payer un tribut au gouvernement musulman. Autrement dit, les raisons économiques de l'octroi d'un certain degré de tolérance peuvent être diversement soulignées, et sont mises en avant de manière plus ou moins prépondérante.

Par exemple, « dans le cadre de la description de la hiérarchie dans la société[42] les « protégés », « chrétiens et juifs », sont tolérés parce qu'ils sont « gens du Livre » (la Bible). Mais ils paient un impôt foncier et la capitation, taxe par individu. En ville, ils se regroupent par quartier, libres d'organiser leur communauté et d'exercer leur culte » (BE, p. 98). D'une part il est à noter que l'objectif économique n'est pas présenté par les auteurs comme le seul but de la tolérance religieuse ; d'autre part, la conditionnalité du respect des particularités religieuses et culturelles de ces croyants soumis est ainsi explicite[43].

Cette situation de tolérance limitée et conditionnelle est présentée ailleurs par le biais d'une citation extraite d'un texte intitulé « Le sort des vaincus » (dans *le Pacte d'Omar avec les chrétiens*) ; celui-ci précise les conditions imposées aux chrétiens pour avoir la protection du gouvernement musulman (ZA, p. 123).

[40] Notons la définition donnée par ces auteurs du terme « Djihad » en fin de volume : « Le mot signifie d'abord l'effort sur soi-même en vue d'un perfectionnement moral et religieux. Il désigne aussi l'action armée en vue de l'expansion de l'islam » (BE, p. 255).

[41] Ce qui n'est pas le cas dans le manuel valaisan ZA.

[42] Ailleurs, les mêmes auteurs rappellent qu'entre les tribus Arabes il n'y a point d'unité religieuse ; « les Arabes sont polythéistes et adorent de nombreuses divinités propres à chaque tribu. On sacrifie aux esprits qui habitent les sources, les pierres et les arbres sacrés (…) Mais on compte aussi des Arabes de religion chrétienne et juive » (BE, p. 226). Et aussi : Mahomet « suscite autour de lui une communauté de disciples résolus à répandre la foi nouvelle (…) désormais rien n'arrête la propagation de l'islam » (BE, p. 226).

[43] Ceci va à l'encontre de la critique formulée par Nasr qui avait souligné le silence sur cet aspect dans les manuels analysés par elle (2001 : 122).

Dans sa publication, Nasr (2001 : 123) critique l'absence de précisions sur le respect par l'islam (religion monothéiste) des monothéismes et sur son refus des religions polythéistes (indirectement présentées, par exemple, au moyen de l'image des combats des musulmans contre les païens, sans approfondissement terminologique ou commentaire explicite, ou bien par l'explication de l'absence de représentations humaines pour éviter l'idolâtrie).

Le dernier niveau est représenté par la description d'un degré de tolérance plus généralisé, avec le respect des particularités nationales et culturelles des peuples soumis et qui s'étend à tous les aspects de la vie sociale, culturelle et religieuse. Un pas de plus est franchi par DA, qui est le seul à souligner les effets positifs de la tolérance religieuse au niveau culturel, y compris pour l'Occident. En effet, la tolérance permet aux savants des trois religions monothéistes de vivre en bonne entente et de ce fait elle favorise le développement culturel : « Très vite, les Arabes adoptent la richesse culturelle des pays dont ils s'emparent. Généralement, ils font preuve de tolérance, ce qui permet aux savants musulmans, juifs et chrétiens de vivre en bonne entente dans les grandes villes du monde musulman. Tout cela permet le développement d'une civilisation remarquable, dont l'Occident chrétien bénéficiera à son tour » (DA, p. 253). Et encore : « des savants musulmans, juifs et chrétiens ont collaboré pour traduire en latin (…) beaucoup d'œuvres scientifiques grecques et arabes. Au XIIe et XIIIe siècles, le renouveau de la science occidentale s'appuya sur ces travaux » (DA, p. 254).

D'autres commentaires critiques concernant la dimension religieuse sont avancés par Nasr. Elle souligne que peu d'auteurs s'attardent sur la dimension proprement religieuse de l'islam comme foi, vision de Dieu et du monde, sur ce qui est original et nouveau, sur la parenté avec les autres religions monothéistes (Nasr, 2001 : 134). Notre analyse permet de confirmer ces conclusions même si des amorces d'informations sur ces aspects figurent, de manière partielle et variée, dans les livres destinés aux élèves. Une présentation plus exhaustive supposerait de développer davantage l'espace donné à la thématique car ces éléments constituent un approfondissement du sujet. Par ailleurs, le livre destiné à l'élève peut être aisément complété par le contenu donné dans le livre du maître correspondant où se trouvent des éléments de comparaison entre les trois religions monothéistes (DM).

En conclusion de son étude, Nasr (2001 : 134) affirme également que rares sont ceux qui soulignent le caractère communautaire du culte. Or, dans le manuel BE plusieurs photographies montrent des lieux de culte avec des fidèles, parfois nombreux, et d'autres images représentent les lieux religieux vides, dans le but assez explicite de montrer les aspects artistiques et architecturaux de cette civilisation. Par ailleurs, les auteurs de ce manuel citent le texte suivant : « la Parole accomplie en assemblée est supérieure de vingt-cinq degrés à celle faite isolément » (BE, p. 230). De plus, ils soulignent bien que « blancs ou noirs, Arabes ou non Arabes, riches ou pauvres,[44] les musulmans doivent se sentir frères : ils appartiennent à une communauté où tous sont égaux « comme les dents du peigne » » (BE, p. 228)[45]. L'importance de la dimension communautaire est ainsi attestée sous plusieurs formes.

Enfin, la relation directe du croyant à Dieu, sans intermédiaire, est une notion qui ne figure pas explicitement dans les livres destinés aux élèves, comme l'avait déjà constaté Nasr (2001 : 134). En revanche, le livre du maître (DM) s'attarde longuement sur l'absence d'intermédiaires entre le croyant et Dieu et le rôle dévolu à l'imam, lorsqu'il aborde la discussion sur la division entre chiites et sunnites.

6.2 La dimension politique et militaire

Une première affirmation qui, d'après Nasr, suscite des controverses, est *l'expansion militaire rapide de l'islam*. Selon cette auteure, le récit de l'expansion de l'islam doit tenir compte du cadrage tem-

[44] Souligne aussi indirectement la diversité ethnique des musulmans.
[45] Et quelques pages plus loin on peut lire textuellement « devant Allah, nous sommes tous égaux » (BE, p. 236).

porel et spatial des événements. Par conséquent, d'une part, il y a la *notion de temps***,** c'est-à-dire la durée de l'expansion et, d'autre part, la *notion d'espace,* l'extension de la conquête.

A cela s'ajoute la description des circonstances[46] et des causes de l'expansion : religieuses, politiques et stratégiques, socio-économiques (par exemple, mouvement migratoire), démographiques, la description des facteurs de « non-résistance » versus des facteurs d'« adhésion volontaire » (c'est-à-dire favorisés par la religion et la décentralisation du pouvoir).

En ce qui concerne la dimension temporelle, la notion de « rapidité » de l'expansion du monde musulman est tempérée par la présentation, dans deux manuels sur trois, de frises qui montrent la chronologie de celle-ci, en la relativisant. En effet, des schémas chronologiques qui couvrent plus d'un siècle donnent certaines dates marquantes et des points de repère historiques pour situer visuellement les étapes temporelles des conquêtes[47] sans toutefois les expliquer textuellement.

De même, des cartes indiquent l'étendue géographique[48] des avancées militaires dans le temps.

Au-delà de la présentation visuelle par les schémas et les cartes, peut figurer, en une phrase, le résumé de la raison de l'expansion, des moyens[49] utilisés et des territoires annexés. Par exemple, « Profitant de la faiblesse de leurs voisins byzantins et perses, ils conquièrent militairement la Syrie, l'Égypte, la Perse et l'Afrique du Nord » (ZA, p. 134). De même, « Les Arabes devenus musulmans conquièrent en moins de cent ans un immense empire, de l'Espagne aux frontières de la Chine. Ni Byzance ni la Perse, les deux puissances du moment, ne peuvent arrêter les combattants d'Allah » (BE, p. 228).

« Les raisons historiques, le contexte géopolitique et le vide politique, idéologique et moral laissé par l'affaiblissement de deux empires perse et byzantin ne sont pas assez analysés », dit Nasr dans son étude (2001 : 138), mais dans ces trois manuels utilisés en Suisse romande, ils sont au moins cités.

Les facteurs de non-résistance à l'expansion de l'islam sont particulièrement bien mis en avant : « rien n'arrête la propagation de l'islam (…) pratiquement toutes les tribus de l'Arabie l'ont accepté[50] » (BE, p. 226). Trois raisons sont avancées : « Tout d'abord, le Coran ordonne aux musulmans de répandre leur religion dans le monde entier (…). Ensuite, les tribus arabes ont une longue expérience de la guerre. Enfin, les États attaqués sont souvent faibles et mal organisés » (DA, p. 251). Ici, l'obligation de convertir et la contrainte deviennent, à tort, implicitement liés.

Par ailleurs, Nasr souligne (2001 : 138) que des explications négatives de l'expansion islamique sont mises en avant « telles que l'affaiblissement des Empires byzantin et perse, l'incapacité de résistance des peuples conquis à la nouvelle religion due aux luttes intestines ou aux facteurs naturels, tels que les épidémies ou les famines. Ces facteurs de non-résistance ont certainement joué, mais nous pensons que des facteurs positifs d'acceptation de la nouvelle religion, tels que sa coexistence avec les autres monothéismes et la diversité ou décentralisation du pouvoir islamique, expliquent mieux la durée de ce pouvoir et l'expansion continue de sa religion, même après sa division politique en plusieurs aires souvent antagonistes ». Sans doute dans les manuels analysés, certains éléments sont mentionnés, d'autre pas. Est-ce seulement faute de pouvoir approfondir le sujet à cause d'une contrainte due au nombre de pages alloué dans le manuel à la thématique ? Il nous est impossible de donner une réponse.

[46] Dans aucun des manuels on ne retrouve des mots tels qu'« envahisseurs », « pillards », « barbares », qui d'après Nasr indiquent l'hostilité et la manière dont ils ont sûrement été perçus par les occidentaux.

[47] Il est à noter que des questions spécifiques portent sur l'époque et la durée des conquêtes, ce qui pousse les élèves à une réflexion sur la dimension temporelle.

[48] Pour DA, l'empire musulman est « immense », adjectif qui revient dans un autre manuel pour caractériser la grandeur du monde musulman.

[49] Dans le manuel valaisan les mots utilisés sont surtout « combattre », « conquérir », « répandre » et « diffuser » l'islam avec la « promesse du pardon » (ZA, p. 123). Parallèlement, les mêmes auteurs soulignent que « (Mahomet) meurt en 632 après avoir converti les Arabes à l'islam », sans préciser si la conversion s'est produite par la force ou la persuasion.

[50] La notion d'acceptation renvoie à l'idée d'une diffusion pacifique.

Un deuxième sujet de controverse est rattaché à cette dimension : *la tendance à la division politique permanente de l'islam.*

La diversité politique et religieuse est soulignée plus particulièrement pour la période précédant la naissance de Mahomet (BE, p. 226). On trouve ensuite les affirmations suivantes : « les luttes sanglantes entre divers clans n'entravent pas les foudroyantes conquêtes » (BE, p. 232) ; et « Les musulmans poursuivent leur conquête. (…) Mais l'empire musulman, immense, est difficilement gouvernable. De graves problèmes internes éclatent » (DA, p. 252).

Autrement dit, sont particulièrement mises en avant « Les divisions internes dans l'immense empire musulman » (DA, p. 252) qui « est fractionné » (BE, p. 96). Mais les auteurs soulignent aussi qu'aux périodes de dissensions succèdent des périodes de calme et de paix. De ce point de vue, il n'y a pas permanence, mais alternance. Globalement, les manuels pour les élèves ne s'attardent pas trop sur les aspects politiques de gouvernabilité[51].

6.3 La dimension sociale

Deux caractéristiques liées tout particulièrement à la dimension sociale sont débattues : le monolithisme culturel-religieux et ethnique de l'islam (ou l'absence de diversité du monde musulman) ainsi que la société esclavagiste.

Dans certains manuels, et pour des aspects spécifiques, il n'y a pas mention explicite de courants religieux ou de différenciation ethnique, culturelle et linguistique dans le monde musulman. Toute différenciation est, la plupart du temps, implicite. Dans un manuel (ZA), par exemple, s'il est fait mention des « différents types d'arcs ou de colonnes rencontrés dans le monde musulman », il n'est pas fait mention d'apports culturels « locaux » ; les composantes nationales ou régionales ne sont pas distinguées expressément. De ce point de vue, on a l'impression d'un monolithisme culturel et ethnique en tout cas au niveau superficiel. En effet, s'il y a mention d'autres peuples et ethnies il n'y a jamais de rappel des diversités ou des différenciations de manière explicite.

En général, l'énumération des terres et des pays occupés, présente dans tous les manuels analysés, indique indirectement la diversité des pays conquis et des populations soumises. Dans un manuel (DE), une autre manière indirecte de rendre compte de la diversité ethnique et économique des peuples qui composent le monde musulman, peut être déduite de l'énumération de produits de provenance et d'origine différentes telles les étoffes, les épées, le cuir, la céramique et le verre[52].

Plus explicite est l'affirmation que la religion nouvelle[53] constitue peu à peu le ciment de peuples aussi divers qu'éloignés. L'indication que des peuples divers se convertissent à l'islam (BE, p. 96) est suivie d'une description détaillée de la structure de la société : « La société se définit d'abord par l'appartenance ou non à l'islam. Les musulmans en constituent donc l'immense majorité. Et parmi eux, les plus favoris sont les Arabes[54] … Puis viennent les nouveaux convertis… Suivent dans la hiérarchie les « protégés », chrétiens ou juifs, tolérés parce qu'ils sont « gens du Livre » (Bible)… En ville, ils se regroupent par quartier, libres d'organiser leur communauté et d'exercer leur culte. Enfin, les esclaves

[51] Dans le manuel valaisan il y a simplement absence d'éléments sur l'histoire politique (unité politique ou non) de ces territoires après la mort de Mahomet, et seulement la mention que « successeurs de Mahomet, les califes répandent l'islam de l'Espagne à l'Indu » (ZA, p.134).

[52] Il est à noter que cette énumération est aussi une autre manière implicite de montrer que dans le monde musulman il y a une production, et non seulement une consommation. La discussion de cet aspect sera abordée dans une autre section.

[53] Un manuel (BE, p. 229) relève les divergences religieuses en précisant l'existence des deux courants principaux chiite et sunnite avec des informations sur leur diffusion actuelle (ce qui rappelle indirectement aussi la diversité géographique et ethnique des croyants). Et aussi, « La société est multiraciale ; blancs, noirs, jaunes se côtoient dans toutes les couches sociales et l'union entre personnes de races différentes ne souffre nulle entrave » (BE, p. 98).

[54] Ailleurs dans le même manuel il est rappelé que l'« on compte des Arabes chrétiens ou juifs » (BE, p. 226).

sont pour la plupart des étrangers car l'islam ne permet pas qu'un musulman, chrétien ou juif, soit fait esclave » (BE, p. 98).

Les paragraphes suivants précisent la condition des esclaves dans cette société : « Vendus dans les marchés, ils peinent dans les champs ou sur les grands chantiers, d'autres servent à l'armée[55]. Beaucoup constituent la domesticité des riches : musiciens, danseurs, concubines, eunuques. L'esclave peut espérer l'affranchissement que l'islam considère comme un acte de piété » (BE, p. 98).

L'existence des esclaves dans la société n'est pas évoquée dans tous les manuels examinés : l'un des trois manuels ne mentionne sous aucune forme l'existence d'esclaves (DA). La problématique de l'esclavage est simplement abordée visuellement dans le manuel valaisan (ZA, p. 129), par une illustration intitulée « Le marché aux esclaves » et par une carte représentant l'origine et les produits échangés : entre autres produits (tel, l'or, l'ivoire, les épices, les pierres précieuses, etc.) figurent les esclaves et leur provenance. Néanmoins, la question spécifique adressée aux élèves « D'où viennent les esclaves vendus sur le marché de Bagdad ? » est censée vérifier si ces notions, présentées visuellement, ont été bien enregistrées par les élèves.

6.4 La dimension économique et commerciale

La dimension économique et commerciale tient compte dans tous les manuels des aspects d'une civilisation incontestablement marchande et urbaine. Le caractère productif ou non productif de la civilisation islamique est, d'après l'étude de Nasr, souvent interrogé, voir même implicitement mis en doute. Nous analysons dans les paragraphes suivants la dichotomie entre consommation et production du point de vue économique. Cette dichotomie est doublée par celle ayant trait aux domaines culturel et scientifique (emprunt versus création). Cette civilisation est-elle présentée comme ayant seulement bénéficié d'un emprunt hérité (consommation) ou est-elle décrite dans ses caractéristiques de contributions créatives (production) aux domaines des sciences et de la culture ?

Les caractéristiques d'une civilisation marchande et urbaine sont reprises dans tous les manuels. « Le commerce musulman est intense »[56] et, le plus souvent, des cartes[57] résument visuellement les réseaux du commerce international du monde musulman ; elles indiquent les routes du commerce maritime, fluvial et terrestre avec des précisions sur la provenance des divers produits échangés (or, esclaves, épices, pierres précieuses, parfums, soie, papier, porcelaine, (…) (par exemple, ZA, p. 121). Elles montrent aussi l'emplacement de certaines villes.

Dans tous les manuels, la notion de civilisation urbaine est aussi très fortement mise en évidence[58]. « Foyer de vie religieuse et culturelle, centre des échanges, que ce soit des biens matériels ou des idées, la ville est au cœur de la civilisation musulmane[59]. Les villes jalonnent les grandes voies de commerce et servent de garnison aux points stratégiques. Par leur taille et le nombre de leurs habitants, elles sont sans comparaison avec celles de l'Occident » (BE, p. 98).

En partant de la description de Bagdad[60], « carrefour de l'univers » avec la mention des lieux qui ont une fonction commerciale, la dimension des échanges commerciaux est facilement introduite et lar-

[55] Le même manuel précise que : « l'armée (…) compte de plus en plus de mercenaires et d'esclaves » (BE, p. 232).

[56] Suit la description des transports terrestres de marchandises par les caravanes, mais également par bateau (via des fleuves, les canaux ou la mer) : « le commerce musulman domine » (DA, p. 252).

[57] Il n'y a pas de carte dans le manuel DA.

[58] « Partout les califes ont fondé des villes. (…) elles sont le cadre de la civilisation musulmane » (ZA, p. 135), un sous-chapitre entier est consacré à la ville de Bagdad, avec la description de la reconstruction de cette ville et l'indication des divers lieux et quartiers principaux de chaque ville musulmane. Ce manuel est très axé sur les aspects architecturaux.

[59] Mais encore, « Lieu d'échanges, la ville est encore un centre politique, religieux et intellectuel » (BE, p. 98).

[60] « Bagdad (…) la plus grande ville au monde » (BE, p. 98).

gement développée : Bagdad assume le « rôle de plaque tournante du commerce »[61] (ZA, p. 129). Le rôle des villes n'est pas seulement économique[62], politique ou religieux, mais aussi culturel[63].

Suit la description de la structure des villes (quartiers et maisons) et de l'importante activité commerciale qui s'y déroule. « L'activité commerciale est intense. Des produits de toutes sortes sont fabriqués et vendus dans les souks (…). Il existe mille et un métiers (…). La rue compte aussi mille et un petits métiers » (BE, p. 98) ou bien : « les ateliers produisaient des objets très finement travaillés » (DA, p. 252) ; le ton positif souligne la qualité de la production.

A juste titre, Nasr (2001 : 153-154) affirme qu'il « aurait été intéressant de montrer les échanges entre les différentes régions à l'intérieur du Monde musulman et d'évaluer leur importance par rapport aux échanges avec des régions voisines situées à l'extérieur de ce Monde. Ceci aurait permis de montrer le caractère interrégional de ce commerce et l'existence de plusieurs marchés, plutôt que de souligner son caractère « interne / externe » ou « international » qui suppose un marché unique de type national et moderne ».

En fait, le commerce, les échanges commerciaux sont en général mentionnés, mais, dans certains manuels, les produits échangés ne sont pas toujours clairement cités : on y trouve la description des produits « importés », alors que la production locale est pratiquement passée sous silence ou n'est que partiellement présentée dans d'autres paragraphes ou sections du manuel.

Dans le cadre de la dimension économique et commerciale, *le caractère productif de la civilisation islamique* est, d'après les conclusions auxquelles parvient Nasr dans sa recherche, parfois mis en doute ou tout simplement n'est pas explicitement évoqué. Dans notre analyse, quelques rares éléments et repères géographiques permettent de saisir indirectement les possibilités de production « locale » (DA, p. 248 ; et BE)[64].

L'existence d'une production économique locale est suggérée de manière souvent indirecte. Par exemple, une production agricole intensive est mentionnée dans le manuel DA : « Dans l'empire musulman on trouve une agriculture techniquement très avancée. (…) Installés dans des régions arides, ils mirent au point des systèmes d'irrigation qui transformèrent les terres désertiques en véritables jardins » et aussi : ils « importèrent le coton, l'oranger et la canne à sucre, puis les firent cultiver dans les pays conquis ». L'auteur souligne également la qualité des arts mineurs et atteste ainsi de leur production : « les ateliers produisaient des objets très finement travaillés » (DA, p. 252).

Dans le livre destiné à l'élève (BE, p. 2), à la description des voies de commerce, ainsi qu'à la mention d'un intense réseau de pistes fait écho le fait que « le monde musulman contrôle les échanges entre l'Asie, l'Afrique et l'Europe » (BE, p. 96). Ce même manuel précise que les marchands musulmans utilisent des monnaie d'or et d'argent, ainsi que la lettre de crédit (le chakk).

Les échanges sont le fait de produits importés, dont la liste (tirée d'un ouvrage de l'époque) est longue et détaillée, mais aussi de ceux qui sont produits localement (huile, lin, sucre, blé, sel (…) et qui figurent, par exemple, sur une carte (BE, p. 96[65]). « Lié à des conditions climatiques très diverses, le paysage rural du monde musulman apparaît varié. Les oasis, l'Égypte et la Mésopotamie sont les lieux privilégiés pour l'agriculture. Là poussent les céréales, le coton, le lin, la canne à sucre et le mûrier

[61] « C'est vers Bagdad que convergent les grandes routes caravanières de l'Afrique, de l'Asie, et de l'Europe » (ZA, p. 129).

[62] « L'artisanat se développa surtout dans les villes » (DA, p. 252) ou bien « (…) beaucoup de métiers et de production dans les souks » (BE, p. 98).

[63] « Certaines des villes conquises par les Arabes étaient des centres culturels remarquables » (DA, p. 254). Ces aspects feront l'objet de discussions dans la section suivante.

[64] Dans le manuel valaisan, il est à noter qu'au sujet de la reconstruction de la ville de Bagdad, l'image indique l'emplacement de « champs irrigués par des canaux ». Seule exceptions : une carte de l'Arabie (ZA, p. 122) qui montre des « régions montagneuses, régions désertiques et vallées fertiles » et l'emplacement de certaines villes en différenciant par les couleurs ces espaces.

[65] Cette carte est intitulée : « Le monde musulman et les échanges. 8e – 9e siècles ».

pour l'élevage des vers à soie. D'Iran viennent les plantes à teinture et à parfum, d'Arabie du sud les épices. La culture du riz se propage vers l'ouest, de l'Inde à l'Espagne. Dans les régions steppiques et désertiques vivent les nomades ». Les auteurs soulignent que l'eau reste un souci permanent aussi bien pour la production agricole (l'irrigation est possible grâce au perfectionnement d'instruments d'irrigation déjà connus) mais aussi comme source d'énergie, avec une large diffusion des moulins.

Les divers manuels soulignent, plus ou moins longuement, l'importance de l'innovation sur le plan des techniques de production et d'irrigation, précisant parfois de surcroît l'existence d'une agriculture intensive dans les régions désertiques.

En revanche, dans le manuel valaisan (ZA, p. 135), il est dit que « (Les Arabes) doivent à la Perse l'amélioration des méthodes de forage et d'irrigation ». Or, ici, au-delà des la description de ces techniques rendues disponibles, il n'y a aucune mention d'une production agricole locale[66]. Par ailleurs, il y a davantage de descriptions des marchandises importées que de celles issues de la production locale. Malgré cela, il est difficile d'affirmer qu'il y a une véritable intention de passer sous silence l'existence d'une production agricole et artisanale ; très probablement elle n'est seulement pas explicitée.

6.5 La dimension scientifique et artistique

Les différents manuels présentent *la production scientifique et artistique* de la civilisation islamique, ainsi que son intérêt pour les découvertes d'autres peuples.

« Très vite les Arabes adoptent les richesses culturelles des pays dont ils s'emparent (…) la tolérance (…) permet le développement d'une civilisation remarquable, dont l'Occident chrétien bénéficiera à son tour » (DA, p. 252). On notera que la notion de transmission des savoirs est implicite dans ce texte. Et encore, « Les musulmans ont trouvé les ouvrages des savants grecs et hindous. Ils les ont traduits, puis les ont perfectionnés et enrichis de leurs propres observations. Ils se sont surtout intéressés aux mathématiques, à l'astronomie, à la chimie, à la physique et à la médecine » (DA, p. 253).

Plus explicite, un autre manuel apporte davantage d'informations : « La pensée et de nombreuses découvertes scientifiques de l'Antiquité gréco-romaine, de la Chine et de l'Inde sont parvenues en Occident par le biais du savoir islamique. Les savants musulmans les ont complétées et développées. D'élèves ils sont devenus maîtres. On peut affirmer que le monde musulman est le principal foyer scientifique du Moyen Age » (BE, p. 100). Ici la transmission des savoirs et des découvertes est mise en évidence : « Le papier inventé en Chine facilite le travail des copistes et la diffusion du savoir. L'activité littéraire est importante et variée… Les mathématiques font un bond prodigieux avec l'emprunt aux Indous[67] des chiffres dits arabes, du symbole décimal et du zéro. L'optique et la mécanique font l'objet d'études approfondies (…). Les astronomes perfectionnent l'astrolabe (…). Nombreux sont les ouvrages consacrés à la médecine » (BE, p. 100).

Les termes employés (« puiser », « conserver », « imprimer sa marque propre », « perfectionner », « bond prodigieux », « études approfondies », etc.) montrent l'admiration assez enthousiaste des auteurs (BE, p. 100). L'assimilation, l'amélioration, la création et la transmission de savoirs scientifiques, culturels et artistiques sont ainsi fortement soulignés. Il n'y a donc pas seulement « consommation scientifique et culturelle », mais aussi production et transmission de savoirs très variés.

Dans le manuel ZA l'apport scientifique est mentionné ainsi : « Les Arabes ont tiré parti des connaissances scientifiques et techniques des grandes civilisations voisines : en mathématiques, navigation, irrigation. » D'autre part, il est fait mention de « l'apport considérable dans le domaine de la médecine

[66] De la même manière, dans ce manuel, il n'y a pas mention d'œuvres littéraires ou d'œuvres scientifiques, sauf la description de certains instruments (par exemple, « des instruments pour observer les astres et pour s'orienter » (ZA, p. 135).

[67] Ou plutôt aux Indiens !

et de la connaissance du monde », de l'astronomie et de la cartographie[68]. (Le titre du chapitre est : « L'essor des sciences dans le monde musulman. Dans quels domaines les musulmans ont-ils enrichi les connaissances scientifiques ? »).

Le vocabulaire est positif, par exemple : « enrichir », « développer », « font progresser », « font circuler »[69], « grands progrès », « meilleure connaissance », même si, globalement, la présentation des avancées culturelles et scientifiques est peut-être moins exhaustive que dans les autres manuels.

Lorsqu'on se penche plus spécifiquement sur l'apport culturel, la présentation garde le même ton. L'auteur du manuel DA souligne d'abord que les musulmans adoptent les richesses culturelles des pays dont ils s'emparent ; il analyse ensuite très brièvement, en quelques paragraphes pour chaque titre, des domaines comme la théologie, l'histoire et la littérature ; mais également les sciences (mathématiques, astronomie, chimie, physique) et la médecine. Enfin, il apporte des informations en matière d'architecture et de décoration (« formes variées et décoration très riche, (…) motifs végétaux et géométriques (…), [la] calligraphie apporte l'essentiel de la décoration ») (DA, pp. 253-254[70]).

Et les auteurs d'affirmer[71] que « Même si les emprunts aux civilisations avoisinantes ont été nombreux, l'art arabo-musulman n'en demeure pas moins original » ; il est « accueil », car il puise dans d'autres civilisations, mais aussi « création » (BE, p. 100). De plus, la diffusion et la circulation du savoir sont possibles grâce à la langue, à l'écriture, et à l'utilisation du support papier ce qui permet une activité littéraire intense (BE, p. 100).

Il est rappelé qu'à côté de l'architecture religieuse (mosquées) de nombreux édifices sont également construits (palais) avec une grande variété dans les techniques et une diversité du décor omniprésent. Par ailleurs, « techniques et formes sont souvent celles utilisées par les populations indigènes » (BE, p. 100)[72].

Alors que Nasr (2001 : 149) critique l'absence de présentation des « arts profanes » dans son échantillon, tous les manuels que nous avons analysés en parlent, ainsi que des arts dits « mineurs » tels que verrerie, tissage, orfèvrerie, verre émaillé, bois sculpté, travail du cuir, tapis, cristal, miniatures perses. Évidemment, l'apport artistique incontournable mentionné par tous est l'arabesque.

Enfin, le manuel ZA où la dimension architecturale est très développée, consacre un sous-chapitre à la description des éléments d'une mosquée, lieu de prière et lieu d'enseignement. Les exemples donnés par les illustrations sont aussi bien le dôme d'une grande mosquée, que des palais ; l'architecture religieuse côtoie donc l'architecture profane. Une nouvelle fois l'originalité de « l'architecture musulmane » est bien soulignée.

Un point mérite d'être relevé par rapport aux manuels analysés : les noms des penseurs, écrivains ou scientifiques sont pratiquement absents ; il n'y a donc presque aucune personnalisation ou individualisation.

Finalement, quel rapport entre le texte et son encadrement écrit ? Y a-t-il une continuité ? On peut conclure à une certaine continuité entre les parties rédigées et les deux éléments constitutifs de l'encadrement écrit qui ont été analysés précédemment.

[68] Utiles au commerce et aux pratiques religieuses (orientation de La Mecque).

[69] La notion de transmission des connaissances développées et amplifiées est bien présente : « Grâce aux Arabes, les idées comme les marchandises ont circulé d'un pays à un autre » (ZA, p. 135).

[70] En quelques phrases, il est fait mention des apports arabes aussi à d'autres endroits du manuel. Par exemple, il est rappelé que l'alchimie est reprise et approfondie par les Arabes, qui l'ont transmise à l'Occident chrétien, ou que le progrès technique a été rendu possible grâce à la traduction de nombreux traités grecs ou arabes » (DA, pp. 315-316).

[71] On trouve ailleurs : « Du mariage de cet immense empire et des civilisations antiques de la Perse, de l'Égypte, de la Grèce et de Rome, naît la civilisation musulmane » (BE, p. 232).

[72] Ceci souligne l'absence de monolithisme culturel.

7. L'iconographie

« Un manuel ce n'est pas seulement du texte, organisé en chapitres selon une progression d'apprentissage. Un manuel comporte une part, plus ou moins grande, d'iconographie : schémas, tableaux, dessins, reproductions d'œuvres d'art, photographies. (…) Les manuels modernes sont quelquefois même surchargés d'images de toutes sortes, au point de brouiller la lisibilité du contenu savant ou pédagogique. Le pouvoir évocateur de l'image, permettant d'attirer l'attention, de frapper les esprits et donc de faire retenir plus facilement les faits, selon certaines conceptions de la mémoire, est surabondamment exploité depuis longtemps dans les manuels. Il est par-là même un vecteur important de savoirs, et un vecteur particulièrement sensible aux messages idéologiques » (Verdelhan, 2007 : 9-10).

En effet, « les manuels d'histoire changent avec le temps[73]. Ceci se remarque aussi à la manière d'utiliser les images. Il y a quelques années, les pages remplies de texte n'étaient aérées que par de rares gravures tandis qu'aujourd'hui ces sont les photographies couleur qui dominent. Dans le matériel d'enseignement actuel, les images remplissent donc diverses fonctions. Elles doivent pousser à acheter, illustrer les textes, générer une multi-perspective. Mais surtout, elles doivent stimuler, encourager, étendre et diversifier l'étude de l'histoire » (Gautschi & Binnenkade, 2006 : 212).

« Le grand nombre d'images, et notamment de photos, reflète simultanément la valeur des images dans notre culture quotidienne : l'illustration de plus en plus intense et colorée des livres scolaires est le reflet des nouvelles habitudes visuelles. Ces habitudes visuelles ont également une influence sur les exigences posées au matériel d'enseignement » (Gautschi & Binnenkade, 2006 : 215).

« Les images doivent par exemple permettre à l'élève de s'orienter dans un nouveau contenu, de mieux comprendre un nouveau thème, d'avoir une vue d'ensemble des connaissances fondamentales et d'ouvrir une voie vers un passé encore inconnu » (Gautschi & Binnenkade, 2006 : 213). En effet, les images dont la taille, la quantité, les couleurs et les sujets varient, n'en sont pas moins des supports d'information visuels[74].

Rappelons, par cette longue citation, les diverses fonctions didactiques de l'illustration. « Les images visent beaucoup plus qu'avant à aider à apprendre. (…) Un atout des images est tout d'abord leur simultanéité. (…) Elles ont leurs propres messages subtils basés sur le choix des couleurs, les contrastes (clair – sombre), les symboles ou diverses autres conventions (traits du visage, habillement). Troisièmement, les images peuvent fournir des informations qui manqueraient éventuellement dans des descriptions de la même situation. Quatrièmement, les images peuvent aussi bien réduire la complexité en montrant « tout » d'un seul coup que dégager la complexité parce qu'elles incitent à poser des questions. Une cinquième qualité des images est l'émotion qu'elles recèlent et le rapport que l'on peut ainsi établir avec soi-même. Ces deux aspects peuvent être motivants et pousser à s'intéresser à un sujet. Sixièmement, les images offrent un contexte de narration qui peut être reflété parallèlement au texte écrit (…). Septièmement, enfin, les images peuvent être employées dans un processus d'étude à des moments totalement différents. Elles peuvent former le point de départ tout comme la conclusion d'un thème » (Gautschi & Binnenkade, 2006 : 218).

---

[73] Malheureusement notre étude ne contient pas cette dimension dynamique.

[74] « Pour les manuels d'histoire, les images constituent de nos jours un argument de vente beaucoup plus important qu'auparavant (…). Des images sont nécessaires pour rendre les livres scolaires plus attractifs. Par le choix des illustrations, les auteurs et producteurs se placent sur un marché et un cadre de discussion didactique, historique et politique » (Gautschi & Binnenkade, 214-215).

Dans un manuel scolaire la présence d'illustrations ou l'accompagnement d'un texte[75] par des images[76] peut amplifier l'effet des stéréotypes soit en attirant l'attention, soit pour faire passer un message. Il s'agira donc d'analyser la présence et le rôle de l'image sous toutes ses formes dans notre échantillon[77]. Précisons dès à présent que, dans les manuels analysés, les légendes sont relativement courtes : quelques mots de description, essentiels et neutres, pour révéler le contenu de l'image, le lieu et éventuellement la date.

Quelle est la place des images se rapportant à notre thématique dans les manuels scolaires analysés ? Quels types d'images sont-ils présentés ? S'agit-il de tableaux, de gravures, de fresques, de photographies, ou de cartes incluant la mesure de l'espace et du temps, de schémas, … ?

« De nos jours, les images sont un élément formel plus important qu'auparavant pour les manuels d'histoire ; elles structurent les pages. Par leurs couleurs, leur taille et leur disposition, elles ponctuent l'ensemble. L'agencement n'est pas seulement d'ordre formel, les images peuvent également servir d'outils visuels pour structurer des contenus. Les images permettent de visualiser les faits en transformant un contenu parlé ou écrit en message visuel ou en thématisant un tel contenu à un autre niveau. Les images servent fréquemment à illustrer et sensibiliser des contenus abstraits pour les rattacher au monde réel. (…) En résumé, dans les manuels d'histoire, beaucoup plus que dans le passé, les images sont désormais conçues de manière à encourager l'apprentissage » (Gautschi & Binnenkade, 2006 : 215).

Si nous examinons l'espace réservé aux images par rapport aux parties rédigées consacrées à la thématique analysée, nous constatons que dans deux de nos manuels les images occupent proportionnellement plus de place que les récits. En effet, dans le manuel BE[78] la proportion est d'environ deux tiers pour les images (18 pages) et un tiers (8 pages) pour l'écrit. Dans le manuel ZA, la part réservée aux images est également plus importante que celle réservée au texte (respectivement 10 et 8 pages)[79]. Enfin, la proportion s'inverse dans le manuel DA où il y a environ 3 pages d'illustrations et 6 pages de rédaction.

L'analyse de la thématique[80] de l'iconographie impose une première différenciation entre d'une part les cartes et les schémas, et d'autre part les illustrations[81].

75 Pour plus de précision, voici les définitions données par Nasr (2001 : 20, note 3) : « Le co-texte ou appareil pédagogique est l'ensemble des illustrations, lexique, questions, préfaces, titres accompagnant le plus souvent un texte et qui est l'œuvre des auteurs du manuel, alors que les textes sont, dans la plupart des cas, des extraits d'ouvrages d'auteurs littéraires ».

76 Il est important de souligner que l'approche adoptée dans deux des manuels analysés (BE et ZA) s'appuie fortement sur la visualisation (spécifications dans la présentation de la méthode d'apprentissage expliquée dans la préface).

77 « Étrange finalité que celle de ces illustrations destinées à séduire mais aussi à créer du savoir par d'autres voies que celles, toujours difficiles d'accès, de la lecture. L'image parle vite, elle dit d'un coup ce qu'elle a à dire, le texte demande une approche plus prudente, plus mesurée, plus laborieuse. Il n'est pas surprenant que l'élève cherche d'abord les illustrations lorsqu'il ouvre son manuel scolaire pour la première fois ce qui n'empêche pas que l'on examine ces images pour comprendre comment le sens circule entre les textes et les images » (Peraya & Nyssen, 1994a).

78 Dans le manuel BE, plus précisément pour le volume 1, la proportion est est de dix pages pour les images et cinq pour l'écrit ; dans le volume 2, elle est de six pages pour l'image et trois pour l'écrit.

79 Dans le manuel ZA, environ 10 pages d'images et environ 8 pages de texte.

80 Nous avons opéré une analyse parallèle à celle effectuée par Nasr : « Le co-texte (documents, illustrations et cartes) a fait l'objet d'une analyse thématique dont les résultats ont été comparés à ceux des titres et des textes afin d'évaluer la cohérence ou l'incohérence des différents éléments du corpus » (2001 : 112).

81 Rappelons ces définitions : « la carte est une représentation spatiale, l'illustration une représentation imagée et esthétique » (Nasr, 2001 : 162).

7.1 La thématique des cartes et des schémas

	DA	DM	BE	ZA
CARTES				
1. dimension politico-religieuse	1		1+1*	3
2. dimension économique et commerciale			1*	1
SCHEMAS				
1. plans (villes, mosquées) + dessins		5	4	4
2. frises chronologiques		(**)	1	1
TOTAL	1		7+1*	9

(*) La même carte / illustration a été comptée à double, lorsqu'elle peut être associée à deux thématiques.

(**) La première page du manuel, présente quelques dates clef de l'ensemble de la période analysée dans le volume ; pour l'époque sous analyse seule la date de l'Hégire est mentionnée.

Tableau 2 : Thématique des cartes et des schémas

Pour l'analyse des **cartes**, le regroupement thématique que nous avons effectué est le suivant :

1. *La dimension politico – religieuse* concerne la position géographique et stratégique de l'islam dans le monde, c'est-à-dire, l'extension géographique du monde musulman et des conquêtes militaires arabes (en lien avec la présentation de la caractéristique de « rapidité » des conquêtes et avec les diverses causes données pour expliquer l'expansion de la religion islamique).

2. *La dimension économique et commerciale* concerne les routes du commerce et la provenance des produits échangés. La carte économique situe plus précisément les activités agricoles ou les productions artisanales.

L'unique carte reproduite dans le manuel DA est intitulée : « Expansion de l'islam au milieu du VIIIe siècle » ; elle présente, en les distinguant par la couleur, le domaine islamique en 661, les conquêtes islamiques jusqu'en 750, et l'Empire romain d'Orient en 750.

Dans le manuel BE, une première petite carte géographique indique les caractéristiques du sol (désert, oasis, steppe désertique), les routes du commerce, l'emplacement de certaines villes ainsi que la présence des deux autres religions monothéistes (chrétiens et juifs). Une autre carte, intitulée « Les conquêtes arabes » donne la situation territoriale à la mort de Mahomet (632), sous les quatre premiers califes (632-656), et sous les Omeyyades et les Abbassides, ainsi que l'emplacement de certaines villes.

Le manuel ZA présente d'abord une carte intitulée « L'expansion du monde musulman aux 7e et 8e siècle » qui montre l'Arabie à la mort de Mahomet (632), les conquêtes des premiers califes (632-661), et l'état des conquêtes vers 750. Figurent dans la carte aussi l'emplacement des villes saintes et d'autres villes, ainsi que des lieux où se sont déroulées des batailles marquantes. En regard, on trouve la carte des « Routes de commerce du monde musulman », avec les divers types de voies commerciales et les produits échangés. Une troisième petite carte montre la structure du territoire de l'Arabie au temps de Mahomet (montagnes, déserts, …).

En conclusion, tous les manuels présentent des cartes illustrant la dimension politico-religieuse et montrant l'expansion de l'islam dans le temps, naturellement avec quelques différences. La dimension économique et commerciale est moins présentée, elle ne figure qu'implicitement, par l'emplacement de certaines villes qui évoque la notion de civilisation urbaine et commerciale, sauf dans le manuel ZA où elle fait l'objet d'une carte.

Nous pouvons nous rallier partiellement aux constatations faites par Nasr (2001 : 162) dans son analyse de manuels français : elle souligne « l'importance accordée par l'historiographie scolaire à la position géographique et stratégique de l'islam dans le monde. Ce trait auquel les textes consacrent quelques paragraphes où il est question surtout de la rapidité des conquêtes et des causes de l'expansion islamique, semble avoir frappé l'imaginaire des auteurs et la cartographie vient remédier au laconisme des textes. Au contraire, le caractère commerçant et échangiste de la civilisation islamique qui fit l'objet de développements relativement longs dans les textes n'est illustré « que par peu de cartes ». Aucune carte économique ne situe les activités agricoles ou les productions artisanales dans le Monde islamique (…) L'image vient donc confirmer le caractère de non-productivité que certains textes attribuent au Monde musulman ».

Nous nuançons davantage nos conclusions à ce sujet, car nous avons relevé une concordance interne à chacun des trois manuels analysés, qui structurent de la même façon les chapitres traitant d'autres sujets. Certaines dimensions sont ainsi systématiquement plus évoquées que d'autres, mais cela semble tenir davantage à la conception globale du manuel qu'à la thématique développée dans les divers chapitres. Par exemple, un manuel est systématiquement plus porté sur les aspects architecturaux (édifices et monuments) que sur d'autres éléments artistiques ; et, dans l'ensemble, les cartes géopolitiques sont plus présentes que celles qui présentent des éléments économiques.

On peut donc se demander si les lacunes mentionnées par Nasr ne sont pas dues, dans notre échantillon, à la conception générale des manuels scolaires voulue par les auteurs mêmes ou à la difficulté de représenter visuellement certains éléments. La question est posée ; elle ne constitue actuellement qu'une simple hypothèse, qui ne peut pas être vérifiée dans ce contexte.

Regardons de plus près **les plans et les dessins** figurant dans les trois manuels analysés.

Le manuel BE présente « le plan de la grande mosquée de Kairouan », des « calligraphies (de Jalil Rassouli, 20e siècle) », « le site du pèlerinage », et la « Variété dans les arcs », montrant quatre types d'arcs. Si dans le manuel DA destiné aux élèves il n'y a qu'une seule carte, dans le livre destiné au maître figurent cinq dessins dont trois ayant trait aux techniques d'irrigation ; les autres étant le plan d'une mosquée et le dessin des arcs en fer de cheval.

Enfin, dans le manuel valaisan ZA, le plan de la ville de Fès et la reconstitution de la ville de Bagdad de l'époque, figurent à côté d'un plan représentant l'architecture de la grande mosquée de Kairouan et d'un tableau - schéma comparatif des chiffres (« Chiffres arabes – Nos chiffres - Chiffres romains »). Les plans et les dessins concernent donc des bâtiments ou des détails religieux ou profanes. Soulignons enfin que dans deux manuels sur les trois se trouve une présentation graphique de la chronologie de certains événements marquants de la période prise en considération.

7.2 La thématique des illustrations

Les illustrations ont été divisées en deux groupes : d'une part les photographies, et d'autre part tout autre type d'image, essentiellement des documents d'origine, telles les miniatures, les fresques, les manuscrits. Une différenciation supplémentaire a été opérée par rapport au caractère religieux ou non du sujet représenté.

ILLUSTRATIONS		DA élève	DA maître	BE	ZA
Sujets religieux					
a. documents d'origine**		1		1	6
b. photographies	b.1 édifices – monuments	2+1*		10+1*	5+1*
	b.2 croyants - pèlerins	1*		11+1*	1*
	b.3 autres			1	1
sous-total		***3+1****		***23+1****	***12+1****
Sujets non religieux					
a. documents d'origine**		2		1	3
b. photographies	b.1 édifices - monuments	1	1	3	4
	b.2 paysage***	1		2	
	b.3 autres	1		1	
sous-total		***5***	***1***	***7***	***7***
TOTAL		***8+1****	***1***	***30+1****	***19+1****

(*) La même carte / illustration a été comptée à double (lorsqu'il y a association à deux thématiques).

(**) Les documents d'origine comprennent des miniatures, fresques, manuscrits, etc.

(***) Soulignons que dans les représentations du paysage l'objectif principal était de documenter des aspects liés à l'irrigation.

Tableau 3 : Thématique des illustrations

La dimension religieuse domine, quantitativement, de manière très nette, sauf dans un manuel, où il y a un certain équilibre entre les deux types de sujets (religieux et profanes). Dans ce même manuel, il y a autant de photographies que d'autres types d'images. En revanche, dans les deux autres, les photographies prédominent.

Rappelons une critique de Nasr (2001 : 164) : « le caractère dominant des illustrations consacre une image religieuse et esthétique figée de l'islam où la représentation d'objets inanimés : monuments, mosquées, décorations, bibelots, l'emporte de loin sur les représentations humaines telles que la prière collective ou individuelle, rites ou pèlerinages. La plupart des mosquées représentées sont vides et montrent la beauté du lieu, plutôt que la ferveur collective des croyants ». Cette auteure souligne le fait que cette présentation suggère ainsi une image figée et décorative de l'islam, liée surtout au passé.

Cette situation se vérifie partiellement dans l'un des manuels que nous avons analysés, car les images montrant quelques croyants y sont en effet moins nombreuses que les autres. En revanche, dans les deux autres manuels, les fidèles sont relativement bien montrés, y compris à l'extérieur des lieux de culte. On peut dire que certaines images, surtout dans le manuel BE, montrent la ferveur des croyants, alors que d'autres servent surtout à illustrer la beauté architecturale et artistique des édifices et monuments qui sont présentés vides.

Les illustrations sans caractère religieux présentent des découvertes scientifiques, des productions culturelles et agricoles, montrant l'importance des activités économiques. On trouve aussi la photographie d'une monnaie d'or qui symbolise le commerce et les échanges.

Remarques conclusives

L'une des activités scientifiques de l'Institut de recherche et de documentation pédagogique (IRDP) porte sur l'évaluation des manuels scolaires. L'objectif de la présente étude, très restreinte, est d'illustrer une démarche analytique afin de relever si certains messages éducatifs véhiculés, plus ou moins consciemment, dans des manuels scolaires d'histoire sont exempts de stéréotypes. En effet, depuis plusieurs années l'IRDP a été souvent associé à des projets de l'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO) ayant trait à l'analyse des stéréotypes, de diverse nature, qui peuvent être présents dans les manuels scolaires des diverses disciplines. La présente recherche fait partie du projet de l'UNESCO, *Étude comparative des manuels scolaires dans le cadre du dialogue euro-arabe,* coordonné conjointement par les Commissions Nationales Française et Marocaine et réunissant une dizaine de pays[82].

Cette contribution est très ponctuelle et ses contours sont limités si l'on se réfère à l'ensemble des contenus traités dans les manuels d'histoire par rapport à cette problématique. Plus précisément, l'analyse s'inscrit dans le cadre du dialogue interculturel et interreligieux, ici au sujet de l'Islam. En même temps, elle se veut exemplaire d'une démarche analytique, et elle présente des conclusions, forcément partielles, qui peuvent se révéler utiles pour reconnaître certaines facettes stéréotypées des messages éducatifs transmis à la jeune génération.

Parmi les objectifs de ce vaste projet de l'UNESCO, il y a la volonté déclarée de « renforcer le dialogue et développer la capacité de vivre ensemble » ainsi que de « contribuer aux travaux de l'UNESCO dans l'élaboration de sa stratégie sur les manuels scolaires en vue d'améliorer la qualité de l'éducation pour la promotion de la paix, des droits de l'homme, de la compréhension mutuelle et du dialogue interculturel ». Dans cette perspective, un but spécifique de ces études nationales est de mettre en évidence « les stéréotypes, les malentendus et les « non-dits » véhiculés par les manuels scolaires ».

Les pays participants se sont chargés de mener les études au niveau national selon un canevas d'analyse commun. La Commission suisse pour l'UNESCO a confié le mandat de cette analyse à l'Institut de recherche et de documentation pédagogique (IRDP) de Neuchâtel. Néanmoins, la responsabilité de cette recherche, qui représente une modeste contribution au projet d'ensemble, est assumée entièrement par son auteure.

Les particularités du système éducatif suisse imposent un certain nombre de contraintes structurelles dans la délimitation du corpus à étudier. L'éventail des manuels d'histoire générale susceptibles d'être analysés se réduit aux collections rédigées ou adaptées pour les élèves de Suisse romande, et utilisées pendant le deuxième cycle de la scolarité obligatoire.

L'étude porte sur une thématique bien délimitée à l'intérieur de la structure des manuels scolaires : l'origine de l'islam et le développement de la civilisation musulmane. Il y a certainement une part d'arbitraire et de subjectivité dans la délimitation de tout objet de recherche scientifique ; cette étude n'en est sûrement pas exempte. Par ailleurs, les résultats des analyses, menées sur un nombre limité de manuels et de thématiques, ne permettent pas une généralisation.

[82] Les pays qui ont accepté de participer à ce projet, qui se déroule de 2005 à 2008 sont : l'Allemagne, l'Égypte, les Émirats Arabes Unis, la France, la Hongrie, le Koweït, le Maroc, le Qatar, la Pologne, la Slovénie, la Suisse et la Tunisie. Sont également représentés lors des réunions communes : l'Organisation de la Ligue Arabe pour l'Éducation la Culture et la Science (ALECSO), l'Organisation Islamique pour l'Éducation la Science et la Culture (ISESCO), le Conseil de l'Europe et l'UNESCO (Secteur de l'Éducation, Bureau de Rabat, Bureau du Caire).

Le cadre théorique adopté, sans qu'il soit soumis à une discussion critique de notre part à cause de sa fonction d'exemplification, se réfère à une étude similaire menée en France par Marlène Nasr en 2001. Sa grille d'analyse, que nous avons adaptée à des fins comparatives, se reflète dans le découpage du présent rapport qui suit l'examen des divers aspects considérés par Nasr comme porteurs d'informations sur la manière dont les savoirs autour de cette thématique sont transmis aux élèves.

Les manuels scolaires peuvent véhiculer des stéréotypes, des représentations erronées ou partielles. Si pour certains aspects il est possible de relever des lieux communs ou des manques de précision, peut-on vraiment en conclure systématiquement une intentionnalité de la part des auteurs des manuels ? Nous n'avons aucun élément qui puisse le confirmer. De même, l'hypothèse d'une possible méconnaissance, voire ignorance de certaines facettes du sujet par les auteurs de manuels, comme le suggérait dans son étude, ne peut être appliquée à notre recherche.

La superposition au niveau terminologique entre « arabe » et « musulman » constitue l'exemple donné par Nasr d'une connaissance limitée et d'une maîtrise assez pauvre de la thématique abordée. Or, globalement dans les manuels analysés la terminologique est relativement appropriée.

Il faut également souligner que plusieurs éléments implicites ne sont pas forcément perçus et compris par des jeunes ; parfois un mot supplémentaire pourrait suffire pour expliciter un concept ou des liens conceptuels qui de prime abord ne sont pas lisibles. Sans doutes, des contraintes structurelles pèsent aussi sur les auteurs. Elles peuvent provenir de la conception générale, de l'organisation thématique préalable du manuel ou de la méthode pédagogique adoptée, et amènent à l'impossibilité d'approfondir certains aspects. Le nombre de pages alloué à chaque sujet peut représenter une contrainte majeure.

L'analyse des parties rédigées a été effectuée par rapport à cinq dimensions[83] englobant divers aspects, qui, selon Nasr, sont souvent porteurs de lieux communs ou de représentations partielles, voire erronées. Dans l'analyse systématique des manuels, nous avons décelé un vocabulaire essentiellement neutre, parfois un peu distancié (rigueur scientifique oblige !), mais souvent positif. Jamais nous n'avons relevé de sentiments ouverts d'antagonisme ni d'hostilité, que ce soit dans les titres et sous-titres, ou dans les parties rédigées. Le ton est globalement favorable. D'où la conclusion que s'il y a quelques imperfections dans la présentation de la thématique, elles ne sont pas forcément le reflet d'une mauvaise volonté de la part des auteurs.

L'évolution de la production vers des manuels d'histoire très illustrés répond à celle de l'environnement quotidien des jeunes, où l'image est prépondérante, et où l'écriture et la lecture sont « éclatées » (comme dans les bandes dessinées). Désormais ces éléments permettant de capter l'attention et l'intérêt des élèves sont devenus indispensables et servent aussi au marketing de ces outils pédagogiques.

L'importance accordée à l'image, dans des buts très variés, reflète la place accrue accordée aux supports visuels pour la transmission de l'information et des savoirs. En particulier, le rôle des illustrations (par leur couleur et leur taille), des photographies d'objets inanimés mais aussi de personnes, prédomine sur celui du texte rédigé. Elle se confirme dans les manuels analysés. Ce n'est peut-être pas un hasard si celui qui ne suit que partiellement cette structuration ne sera plus réédité.

Des exemples concrets ont été analysés dans cette étude, dont le caractère limité ne permet pas la production de conclusions généralisables. L'un des buts principaux de cette recherche est de rendre les acteurs en charge de la rédaction ou de l'adaptation des manuels d'histoire attentifs aux pièges que peuvent constituer une méconnaissance du sujet ou une réflexion insuffisante sur certains éléments.

[83] La dimension religieuse prend une importance prépondérante, qui s'explique essentiellement par la thématique spécifique analysée et la délimitation des sujets choisis.

L'utilité de cette étude est principalement de susciter la réflexion et le débat sur l'importance du manuel scolaire en général, et du manuel d'histoire en particulier. L'influence et l'impact que certaines affirmations ou contenus thématiques des manuels d'histoire auront sur la construction des représentations par des enfants encore en formation, peuvent être lourdes d'implications.

Bibliographie

Achmaoui, F. (s.d.). L'image de l'autre dans les manuels d'histoire de certains pays méditerranéens (Espagne, France, Grèce, Égypte, Jordanie, Liban et Tunisie) (http ://www.isesco.org.ma/Islam.Today/FR/13/P6.htm) pages consultées le 26.10.2007).

Audigier, F. (2005). Histoires de stéréotypes, stéréotypes sans histoire. *Le cartable de Clio*, *5*, 67-77.

Bouayed, A. (2004). *Le monde arabe : mots et images dans les manuels scolaires de la France laïque* (http:// www.islamlaicite.org/article202.html).

Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP). (2007). *Le système éducatif en Suisse* (tableau simplifié). Berne : CDIP (http ://www.cdip.ch/PDF_Downloads/Bildungswesen_CH/BildungCH_f.pdf).

Chupin, J. (2004). L'Orient : à l›ouest dans les manuels scolaires. *Le Monde de l'éducation*, *septembre*, 54-55.

Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP). (2003). La collaboration intercantonale : le Concordat scolaire romand. *Politiques de l'éducation et innovations : bulletin de la CIIP, 11*.

Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP). (2004). *Convention intercantonale administrative sur les moyens d'enseignement et les ressources didactiques, du 19 février 2004.* Neuchâtel : CIIP (http ://www.ciip.ch/pages/activites/Moy_d_e_et/fichiers/convention_me_0402.pdf).

Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP). (2007a). *Espace romand de la formation : convention scolaire romande*, texte adopté par la CIIP le 21 juin 2007. Neuchâtel : CIIP (http://www.ciip.ch/pages/actualité/fichiers/CSR_210607.pdf).

Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP). (2007b). *Espace romand de la formation : convention scolaire romande, rapport explicatif du 15 novembre 2007.* Neuchâtel : CIIP (http://www.ciip.ch(pages/actualite/fichiers/CSR_Rapport_Explicatif_15nov07_F.pdf).

Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP). (2006). *Harmonisation de la scolarité obligatoire (HARMOS) : convention scolaire romande : brève information*. Berne : CDIP.

Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP). (2007). *Accord intercantonal sur l'harmonisation de la scolarité obligatoire* : *Version du 14 juin 2007.* Berne : CDIP (http ://www.cdip.ch/PDF_Downloads/Harmos/HarmoS_f.pdf).

Frank, R. (2000). Qu'est-ce qu'un stéréotype ?. In J.-N. Jeanneney (dir.), *Une idée fausse est un fait vrai : les stéréotypes nationaux en Europe* (pp. 17-26). Paris : Odile Jacob.

Gautschi, P. & Biennenkade, A. Les fonctions des images dans le manuel d'histoire : Viele Wege – eine Welt. *Le cartable de Clio*, *6*, 212-225.

Guillot, Ph. & Lugon, D. (2003). *Limites et possibilités d'utilisation du manuel d'histoire dans une perspective socioconstructiviste*. Lausanne : Haute École Pédagogique (travail de diplôme professionnel).

Heimberg, Ch. (2003). Usages citoyens et scolaires des stéréotypes en démocratie semi-directe : l'exemple genevois des illustrations d'EXEM. In M.-Ch. Baquès (éd.), *Actes du colloque « Art – Image – Histoire : stéréotypes et clichés », 27-28 novembre 2002, IUFM d'Auvergne, Clermont-Ferrand* (pp. 53-60). Clermont-Ferrand : Presses universitaires Blaise-Pascal.

Jacquart, D. (2006). Les sciences arabes : à la découverte de l'homme. *Sciences humaines, 147*, 60-65.

Landry, F. (2006a). *Grilles-horaires officielles, temps scolaire effectif des élèves : éducation préscolaire et scolarité obligatoire : Suisse romande et Tessin : année scolaire 2006-2007.* Neuchâtel : IRDP (06.10).

Landry, F. (2006b). *Moyens d'enseignement romands et cantonaux utilisés en Suisse romande durant la scolarité obligatoire : année scolaire 2006-2007.* Neuchâtel : IRDP.

Landry, F. (2006c). *Structures de l›enseignement : scolarité obligatoire et secondaire deuxième cycle . Suisse romande, Tessin, Belgique, France, Québec : année scolaire 2006-2007.* Neuchâtel : IRDP.

Leclerc, D. (1994). Les images pour la compréhension et la mémorisation des messages. *Mscope*, *7*, 22-28.

Milos, P. (2004). Les manuels d'histoire aujourd'hui et demain : l'exemple du Chili. *Le cartable de Clio*, *4*.

(Mscope) (1994). L'illustration pour séduire et pour enseigner. *Mscope*, *7*, 29-36.

Nasr, M. (2001). *Les Arabes et l'Islam vus par les manuels scolaires français (1986 et 1997).* Paris : Karthala ; Hamra-Beyrouth : Center for Arab Unity Studies.

Nese, I. (2003). Islam dans les manuels scolaires allemands : exemples tirés de la géographie et de l'histoire. *Perspectives*, 128 (Dossier « Éducation, une passerelle pour le dialogue euro-arabe ? »).

Ogier-Cesarini, A. (2006). Les manuels scolaires peuvent-ils aider les maîtres à enseigner l'histoire à l'école élémentaire ?. *Le cartable de Clio*, *6*, 201-211.

Peraya, D. & Nyssen, M.-Cl. (1994a). Les illustrations dans les manuels scolaires : vers une théorie générale des paratextes. *Mscope*, *7*, 8-12.

Peraya, D. & Nyssen, M.-Cl. (1994b). Les paratextes dans les manuels d'économie et de biologie : une première approche. *Mscope*, *7*, 13-21.

UNESCO. (2003). *Apprendre à vivre ensemble : quelle éducation pour quelle citoyenneté ? : actes du colloque international organisé par la Commission Nationale Française pour l'UNESCO et la Commission Nationale Marocaine pour l'éducation, la science et la culture, Rabat, 10-14 mars 2003*. Paris : UNESCO.

UNESCO. (2005). *Stratégie globale d'élaboration des manuels scolaires et matériels didactiques*. Paris : UNESCO.

Verdelhan-Bourgade, M. et al. (dir.). (2007). *Les manuels scolaires, miroirs d'une nation ?*. Paris : L'Harmattan.

von Felten, D. & Wyssa, P. (2006). *De l'utilisation du manuel « Histoire générale » dans l'enseignement vaudois*. Lausanne. Haute École Pédagogique (mémoire professionnel) (http://www.tacite.ch/index.php/fr/memoires-professionnels-71/).

Liste des abréviations des manuels

Bourgeois, Cl. & Rouyet, D. (dirs). (1998). *Histoire générale.* Lausanne : LEP (5 volumes pour l'élève et 5 volumes correspondants pour le maître).

DA : Darioly, R. « Le Moyen Age », vol. 2 de l'*Histoire générale*

DM : Kalisperatis, Ch. & Valceschini, S. « Le Moyen Age : le livre du maître »

Murith-Descloux, Ch. (dir.). (1990). *Histoire*. Fribourg : Ed. Fragnière (3 volumes et un livre du maître).

BE : manuel destiné à l'élève

BM : livre destiné au maître

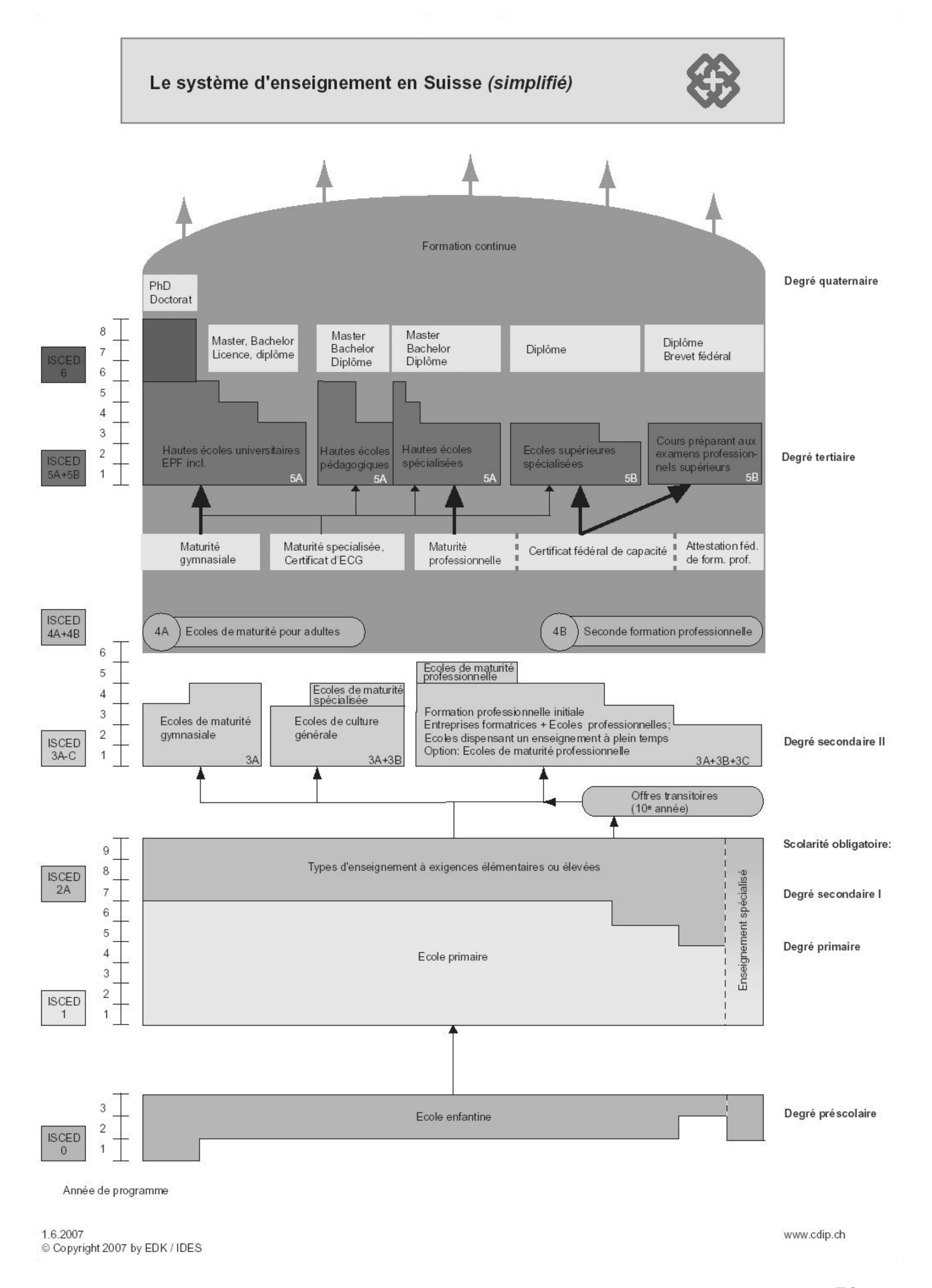
Zanghellini, V. (dir.). (2002). *Histoire : de l'Antiquité à nos jours : 7e, 8e, 9e*. Sion : Département de l'Éducation, de la Culture et du Sport.

ZA : manuel destiné à l'élève

Annexes

1. Le système d'enseignement en Suisse (simplifié) élaboré par la Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP) (www.cdip.ch)
2. Enseignement primaire et secondaire premier cycle
3. Secondaire premier cycle : trois modèles

ANNEXE 1


Le système d'enseignement en Suisse (simplifié)
Formation continue
Degré quaternaire
PhD
Doctorat
Master, Bachelor
Licence, diplôme
Master
Bachelor
Diplôme
Master
Bachelor
Diplôme
Diplôme
Diplôme
Brevet fédéral
ISCED 6
ISCED 5A+5B
Hautes écoles universitaires
EPF incl.
5A
Hautes écoles pédagogiques
5A
Hautes écoles spécialisées
5A
Ecoles supérieures spécialisées
5B
Cours préparant aux examens profession-nels supérieurs
5B
Degré tertiaire
Maturité gymnasiale
Maturité specialisée, Certificat d'ECG
Maturité professionnelle
Certificat fédéral de capacité
Attestation féd. de form. prof.
ISCED 4A+4B
4A Ecoles de maturité pour adultes
4B Seconde formation professionnelle
Ecoles de maturité professionnelle
Ecoles de maturité spécialisée
Ecoles de maturité gymnasiale
3A
Ecoles de culture générale
3A+3B
Formation professionnelle initiale
Entreprises formatrices + Ecoles professionnelles;
Ecoles dispensant un enseignement à plein temps
Option: Ecoles de maturité professionnelle
3A+3B+3C
ISCED 3A-C
Degré secondaire II
Offres transitoires
(10e année)
Scolarité obligatoire:
Types d'enseignement à exigences élémentaires ou élevées
ISCED 2A
Degré secondaire I
Ecole primaire
Enseignement spécialisé
Degré primaire
ISCED 1
Ecole enfantine
ISCED 0
Degré préscolaire
Année de programme
1.6.2007
© Copyright 2007 by EDK / IDES
www.cdip.ch

ANNEXE 2

Enseignement primaire et secondaire premier cycle

NIVEAU		BERNE	FRIBOURG	GENÈVE	JURA	NEUCHÂTEL	VALAIS	VAUD
1	6-7 ans							
2	7-8 ans							
3	8-9 ans							
4	9-10 ans							
5	10-11 ans							
6	11-12 ans							
7	12-13 ans							
8	13-14 ans							
9	14-15 ans							
		6/3	6/3	6/3	6/3	5/4	6/3	4/5

Source : Landry, 2006c

ANNEXE 3

Secondaire premier cycle : trois modèles

NIV.		BERNE	FRIBOURG	GENÈVE		JURA	NEUCHÂTEL	TESSIN	VALAIS		VAUD
5	10-11 ans										Cycle de transition 5 : Observation 6 : Orientation
6	11-12 ans						Orientation	Intégré			
7	12-13 ans	Filières avec niveaux	Filières	dans 16 collèges : Regroupements A,B,C	dans 3 collèges : Tronc commun	Intégré avec 3 niveaux pour les 3 disciplines de base et 4 groupes d'options	Filières	Intégré	Filières	Niveaux	Filières
8	13-14 ans	Filières avec niveaux	Filières	dans 16 collèges : Regroupements A,B	dans 3 collèges : Niveaux en allemand et math.	Intégré avec 3 niveaux pour les 3 disciplines de base et 4 groupes d'options	Filières	Niveaux	Filières	Niveaux	Filières
9	14-15 ans	Filières avec niveaux	Filières	dans 16 collèges : Regroupements A,B (B : niv. en allemand et math.)	dans 3 collèges : Niveaux en allemand et math.	Intégré avec 3 niveaux pour les 3 disciplines de base et 4 groupes d'options	Filières	Niveaux	Niveaux		Filières

Source : Landry, 2006c